Niveau(x) d'enseignement : 7 Numéro EDUQ : 9270263
Centre d'intérêt : 730

Colloque La formation fondamentale au cégep (1989 : Cégep d'Alma)

La formation fondamentale au cégep : textes des communications / présentées lors du colloque tenu au Cégep d'Alma les 5 et 6 juin 1989. -- [Alma] : Cégep d'Alma, 1990.
223 p. ; 28 cm.

Comprend des bibliogr.

Vedette(s)-secondaire(s) : Cégep d'Alma

Descripteur(s) : Formation fondamentale • Programme d'études • Enseignement professionnel • Approche-programme • Collégial (Ordre d'enseignement)

Le colloque a voulu jeter les bases d'un mouvement destiné à traduire en objectifs clairs la formation dispensée par les programmes du collégial. C'est ainsi que la place et le rôle de la formation fondamentale au collégial ont été abordés. On s'est également demandé comment se pose la question de la formation fondamentale. On a cherché à savoir si l'employé que l'on forme dans les collèges n'était qu'un technicien. On s'est interrogé sur les changements qu'apporte dans une classe la formation fondamentale. On a évalué la contribution des différents cours de l'enseignement collégial à la formation fondamentale. On a attiré l'attention sur la place de la formation fondamentale dans le secteur technique. Finalement, on a soumis quelques réflexions sur la formation fondamentale et l'approche-programme.

Type de document :

cégep d'alma

927.C243

[redacted]

20 ans

9270263

CADRE
CENTRE DE DOCUMENTATION
1940, BOUL. HENRI-BOURASSA EST
MONTRÉAL H2B 1S2

LA FORMATION FONDAMENTALE AU CEGEP

TEXTES DES COMMUNICATIONS PRESENTEES
LORS DU COLLOQUE TENU AU CEGEP D'ALMA
LES 5 ET 6 JUIN 1989

CEGEP D'ALMA
OCTOBRE 1990

TABLE DES MATIERES

PRESENTATION ET MOT DE BIENVENUE (E. Snellen).....3

CONFERENCE D'OUVERTURE - LA PLACE ET LE ROLE
DE LA FORMATION FONDAMENTALE AU COLLEGIAL (Y. Morin).....12

LA FORMATION FONDAMENTALE, COMMENT SE POSE LA QUESTION
(P.-E. Gingras).....49

L'EMPLOYE N'EST-IL QU'UN TECHNICIEN (F. Côté).....69

LA FORMATION FONDAMENTALE CA CHANGE QUOI DANS MA CLASSE
(J.-M. Morand).....87

LES COURS OBLIGATOIRES, LES COURS DE "SERVICE", LES COURS
COMPLEMENTAIRES, QUELLE EST LEUR CONTRIBUTION
A LA FORMATION FONDAMENTALE? (C. D'Amour).....103

LA FORMATION FONDAMENTALE DANS LE SECTEUR TECHNIQUE:
CONVERGENCE ET COHERENCE (C. Gagnon).....140

QUELQUES REFLEXIONS SUR LA FORMATION FONDAMENTALE
ET L'APPROCHE-PROGRAMME (P. Inchauspé).....186

PRÉSENTATION ET MOT DE BIENVENUE

Monsieur Edgard Snellen
Directeur des Services pédagogiques
Cégep d'Alma

Dans son édition du 29 octobre 1988, le Devoir publiait sous la signature de Monsieur Jean-Pierre Proulx un article dans lequel l'auteur dénonçait l'absence de vision claire des objectifs de formation du collégial. Le 4 novembre, le même journaliste récidivait en accusant les cégeps de "tourner carrément en rond".

Ces dénonciations ne constituent en fait que l'expression la plus visible d'une série de reproches, tantôt voilés, tantôt manifestes, adressés aux collèges depuis quelques années. Quand ce n'est pas la presse qui nous interpelle, ce sont les universités qui se demandent où se trouve l'unité de la formation collégiale qu'elles estiment peu structurée et souvent trop spécialisée, tout en reconnaissant d'ailleurs leur responsabilité à cet égard (Rapport de la Commission des études de l'U.L.). Joignant occasionnellement sa voix au concert, le monde du travail déplore quant à lui le manque de préparation de nos finissants... cette fois non en terme de connaissances spécifiques mais en maîtrise d'habiletés de base!

Pour la majorité d'entre vous, ces choses ne sont pas nouvelles. Vous les avez entendues à maintes reprises sans doute et elles vous ont touchés peut-être encore plus profondément que moi car elles visaient votre action quotidienne et s'adressaient à la signification même de votre travail. Peu propices à atténuer la morosité du corps enseignant auquel faisait allusion un rapport du Conseil des collèges, ces critiques, parfois fruits d'un jugement hâtif ou d'une méconnaissance de nos conditions d'exercice, ont cependant eu l'heureux effet de secouer l'isolement réducteur dont le même rapport du Conseil parlait et qui empêchait que l'on se parle ouvertement de pédagogie dans nos collèges. Dans ces échanges s'est forgée une première conviction, à savoir que la formation dispensée au collège doit dépasser l'accumulation éparse d'une variété de connaissances disciplinaires.

Depuis quelque temps donc, le réseau a commencé à s'interroger sur le type de formation qu'il convenait de dispenser. Plusieurs collèges ont entrepris de se dire ce que l'on faisait, comment on le faisait et pourquoi on le faisait. Ce vaste

mouvement de conscientisation a le plus souvent gravité autour de la notion de formation fondamentale.

En mai 1988, Monsieur Ryan déclarait: "Nous devons mettre au point une conception plus nette, plus cohérente de cette formation fondamentale qui doit être le coeur même de la formation dispensée au niveau collégial". En vérité, cet objectif assigné au réseau n'était pas neuf. Dès 1978, Monsieur Jacques-Yvan Morin le proposait dans son livre blanc sur l'avenir des cégeps et en 1984 le Règlement sur le régime pédagogique au collégial le rappelait de façon très marquée, sans hélas l'expliciter vraiment.

Or, comme l'écrivait le Conseil des collèges, "si on ne sait pas ce qu'est la formation fondamentale, on risque de devenir déphasé, de ne connaître ni le sens ni la portée de ce que l'on fait, de travailler dans la noirceur. Il serait pour le moins décevant que les cégeps soient placés dans la fâcheuse position de se préparer à fêter leur 25ème anniversaire sans être capables de faire la démonstration que chaque collège a clairement arrêté ses orientations générales, qu'il s'est doté de grandes politiques dans ses

principaux secteurs d'activités et qu'il a inscrit le tout à l'enseignement de la formation fondamentale."

C'est à cet exercice que je vous convie aujourd'hui, exercice qui jettera les bases d'un mouvement destiné, au cours des prochaines années, à traduire en objectifs clairs la formation dispensée par nos programmes. Car, il ne faut pas l'oublier, c'est là que nous devons ultimement aller et dans cette optique il importe moins de vouloir à tout prix en arriver à une définition minutieuse, figée et de toute façon utopique de la formation fondamentale, que de nous donner un éclairage, une perspective commune qui oriente notre travail quotidien.

Dans ce contexte, votre présence à ce colloque témoigne d'une volonté de vous dire à vous-mêmes ce qui fait l'assise et la valeur de votre travail et je vous affirme que la reconnaissance sociale dont il est parfois question entre nous, nous viendra davantage de cette quête de la qualité que de l'étalage des vicissitudes dans lesquelles nous pratiquons parfois notre métier.

Dans cette quête que nous abordons aujourd'hui, plusieurs dangers nous guettent, dangers d'autant plus menaçants que comme enseignants nous sommes fortement épris d'absolu et que toute entorse à cet absolu risque de nous figer dans un désenchantement stérile. D'aucuns prétendront même que nous avons reçu une mission impossible, que la formation collégiale est structurellement viciée à cause de son insertion entre deux autres ordres d'enseignement qui la conditionnent irrémédiablement, d'autres que le rapport de force entre les diverses disciplines est tel qu'on ne puisse espérer de changement ou que, dans le pluralisme culturel de notre société, on ne puisse dégager de modèle de formation, laissant ainsi notre âme désarmée voguer à la dérive des courants à la mode.

Mais ces obstacles se contournent ou s'aplanissent! La révision du programme de sciences nous montre que les universités sont non seulement prêtes, mais aussi désireuses d'écarter les préalables constitués au fil des ans au profit d'une solide formation, large mais structurée.

La révision du même programme nous montre aussi que, localement du moins, les différentes disciplines peuvent entretenir des rapports sinon harmonieux du moins productifs, tout comme l'ont également démontré nos enseignants de soins infirmiers lors de la révision de leur programme.

Quant au relativisme culturel et moral, qui de nous ne partage pas l'intime conviction qu'il dissimule des absolus éternels propres à notre condition humaine? Et si l'on préfère la voie de l'empirisme, au delà des doctrines et des modes, les principes d'analyse, de synthèse et de jugement critique, la transférabilité des savoirs, la souplesse des structures mentales, la maîtrise nuancée de l'expression ne constituent-elles pas quelques-unes des qualités que toute entreprise de formation doit assurer?

Afin de nous aider dans cette approche du concept de formation fondamentale, les organisateurs du colloque ont invité plusieurs personnes extérieures au collège afin de nous dévoiler les travaux déjà entrepris sur le sujet. Forts de leur expérience, nous pourrons ainsi prendre des raccourcis et entreprendre des chemins déjà balisés. D'avance je remercie toutes ces

personnes de leur aide à notre entreprise et je vous souhaite, ou plutôt je nous souhaite, des échanges fructueux qui nous donneront le goût d'entreprendre à l'automne la recherche des moyens aptes à traduire dans notre réalité quotidienne la formation fondamentale.

NOTES

CONFERENCE D'OUVERTURE

LA PLACE ET LE ROLE DE LA FORMATION FONDAMENTALE AU COLLEGIAL

Monsieur Yvon Morin
Président du Conseil des collèges

Je suis très heureux, en ce début de colloque, d'avoir l'occasion d'échanger avec vous quelques idées sur la formation fondamentale.

Nous commençons à avoir au Québec, non seulement pour l'ordre d'enseignement collégial, mais aussi pour le secondaire et l'université, une abondante documentation sur la formation fondamentale. Qu'il suffise de rappeler, par exemple, le dossier-souche préparé par CADRE; les Actes du colloque annuel de 1988 de l'Association québécoise de pédagogie collégiale; des articles parus dans Pédagogie collégiale; les travaux, les recherches, les journées pédagogiques dans plusieurs collèges et universités. Depuis trois ou quatre ans, le Conseil des collèges n'a produit ni avis ni rapport d'importance majeure qui n'ait abordé directement la question de la formation fondamentale.

Cette abondance de réflexion et de documentation m'amène à faire deux remarques préliminaires que je crois utile de rappeler à ce moment.

a) On peut tout d'abord affirmer, sans risque d'erreur, qu'il n'y a personne aujourd'hui dans le réseau collégial qui n'ait pas entendu parler de formation fondamentale. En abordant la question de la formation fondamentale, il faut donc tenir compte du fait qu'il s'agit là d'une expression connue et à propos de laquelle chacun de nous s'est fait une idée. Notre vision de la formation fondamentale n'est sans doute pas identique de l'un à l'autre, bien que, au-delà des apparences et des formules, il y ait au fond plus de convergence que de divergence entre nous à ce propos.

b) Devant l'abondance des écrits et des points de vue sur la formation fondamentale, il est important, je crois, de garder une attitude d'accueil et d'ouverture. La diversité des points de vue, en cette matière, ne me semble pas une faiblesse, mais bien une richesse. Quand on discute de concepts, surtout de concepts vitaux, porteurs de valeurs profondes et qui, par la force des choses, marquent intensément notre agir, il y a parfois le danger d'adopter des attitudes

d'absolutisme, de prétendue orthodoxie qui créent inévitablement des polarisations contre-productives en éducation.

Rassurez-vous. Je ne suis pas venu vous dire la vérité sur la formation fondamentale. Je souhaite tout simplement échanger quelques idées avec vous, dans une attitude de respect et d'ouverture, tout en demeurant critique.

Pour la conférence d'ouverture, vous m'avez assigné deux objectifs qui s'inscrivent dans l'économie du grand objectif de sensibilisation du colloque:

a) D'abord, suggérer un cadre général de référence susceptible de situer et d'éclairer les travaux des ateliers;

b) puis, suggérer, dès maintenant, quelques idées sur ce qu'il y aurait lieu de faire au lendemain du colloque.

Ces objectifs m'amènent à me poser, avec vous, trois questions:

1) Une première question, préliminaire, mais indispensable, doit d'abord être abordée si l'on veut réfléchir en toute liberté et se disposer à agir avec efficacité. Cette question est celle-ci: quelles sont nos attitudes vis-à-vis de la formation fondamentale?

2) Deuxième question: où et comment se situe la formation fondamentale dans l'ensemble du système collégial, par rapport, par exemple, à d'autres concepts tels que l'accessibilité, la polyvalence, la cohérence; par rapport aux programmes et aux disciplines; par rapport à notre action pédagogique quotidienne?

3) Troisième question: quelles sont les principales conditions pour que la formation fondamentale passe de la théorie à la pratique, pour qu'elle devienne effectivement une idée qui inspire et qui oriente notre action pédagogique?

Mon but n'est pas, vous le devinez bien, d'apporter des réponses définitives à ces questions. Je veux tout simplement introduire à ces questions, suggérer quelques pistes de solution qui pourront être approfondies en atelier ou au lendemain du colloque.

1. ATTITUDES ET AMBIVALENCES VIS-A-VIS DE LA FORMATION FONDAMENTALE

Je parlerai ici d'ambivalences, puisque c'est bien de cela, à mon sens, qu'il s'agit. On éprouve parfois, vis-à-vis de certaines idées, des sentiments contraires qui peuvent soit nous stimuler à agir, soit nous paralyser. Il me paraît important d'identifier ces ambivalences, de les nommer lucidement, pour qu'elles deviennent vraiment des ressorts d'action plutôt que d'être des prétextes inavoués d'inaction et parfois de résistance.

Maintenant que l'on parle de plus en plus fréquemment de la formation fondamentale, les principaux foyers d'ambivalence sont relativement faciles à identifier. Permettez-moi d'en évoquer trois.

1.1 L'ambivalence quant à la définition

Un premier foyer d'ambivalence gravite autour de la définition de la formation fondamentale. D'un côté, on souhaiterait avoir une définition claire, univoque, opérationnelle. D'un autre côté, on s'accomoderait mieux d'une définition ouverte, large, qui inspirerait l'action plutôt que de l'encadrer, qui indiquerait le chemin plutôt que de le baliser.

Pour reprendre les termes de Pascal, il se peut que nous soyons tiraillés entre notre esprit de géométrie et notre esprit de finesse.

Relisez, par exemple, les nombreux points de vue exprimés et publiés dans les actes du colloque de l'A.Q.P.C. (1988). Vous y trouverez toute la gamme de l'oscillation entre la géométrie et la finesse. L'un dira: "En s'inspirant du langage de la technologie contemporaine, on pourrait comparer le besoin de formation fondamentale pour une personne au besoin d'un data operating system (DOS) pour un ordinateur: c'est ce qui permet une utilisation adéquate de la mémoire et des

programmes." (p.39) L'autre dira: "L'essentiel est invisible pour les yeux. On ne voit bien qu'avec le coeur. La tentation des collèges est d'oublier que l'essentiel se passe dans l'invisible. L'essentiel de la vie d'un collège se passe dans le silence, la solitude et le secret." (p.45) Dans un cas comme dans l'autre, que l'on désire une définition de la formation fondamentale aussi précise qu'un DOS, ou que l'on souhaite une définition aussi innommable que le silence, on risque sûrement d'attendre encore longtemps avant d'être satisfait.

Il n'est pas question de choisir entre ces deux attitudes. Pascal ne considérait-il pas que l'esprit de finesse et l'esprit de géométrie sont des moyens complémentaires d'aller à la vérité?

1.2 L'ambivalence quant au contenu de la formation fondamentale

D'un côté, nous savons tous, - cela tombe d'ailleurs sous le sens, - que le fondamental renvoie aux fondements, aux choses durables, aux éléments en quelque sorte invariants de la formation.

D'un autre côté, nous sommes chaque jour témoins que les choses changent en éducation: les programmes changent, les valeurs changent, les savoirs et les techniques changent...

Entre cette nécessité (et cette volonté) d'enseigner les choses durables et fondamentales, d'une part, et ce constat inéluctable que les choses changent et ne durent pas, d'autre part, on est souvent tiraillé, perplexe. Ce que j'enseigne, est-ce vraiment des choses importantes et durables? Comment départager l'accessoire de l'essentiel? l'éphémère du durable? l'aléatoire du fondamental?

En 1986, dans son rapport consacré à la pratique pédagogique des professeurs, le Conseil des collèges a été frappé par le haut degré de perplexité de nombreux professeurs. Quoi enseigner et comment le faire? Quelles habiletés et quelles attitudes développer chez ses élèves? Question embarrassantes pour un véritable formateur, mais question incontournables. Ces questions, si elles ne sont pas résolues de façon satisfaisante, ne font pas que nous rendre ambivalents ou

perplexes, elles crèent chez nous un malaise profond. Le rapport Grégoire a cette conclusion presque désespérée: "Une réflexion plus globale montre maintenant que ce malaise est bien près d'être général et qu'il atteint l'enseignant dans sa raison d'être même comme professionnel de l'enseignement." (p.132)

Lorsque vient le temps de déterminer le contenu d'une véritable formation fondamentale, il est facile de comprendre que l'on soit hésitant, ambivalent, perplexe.

1.3 L'ambivalence quant aux agents de formation

D'un côté, nous savons que ce qu'il y a de fondamental en éducation, cela ne peut être déterminé par un individu seul, que ce n'est pas une affaire privée. Le fondamental en éducation, tout simplement pour être considéré comme fondamental, doit être une affaire éminemment sociale et collective, un ensemble de réalités qui fait partie intégrante d'un projet de société.

D'un autre côté, comme professeurs, nous sommes souvent profondément individualistes.

Le rapport Grégoire, à la suite d'une enquête approfondie auprès de 200 professeurs, souligne que: "Mis à part le département, il n'existe pas de lieux où les enseignants puissent chercher en commun des solutions aux nombreux problèmes dont ils sont conscients et qui, manifestement, les accablent en relation avec l'évolution des connaissances et des techniques, les caractéristiques des nouvelles générations d'étudiants et la transformation des méthodes pédagogiques." (126) Les auteurs ajoutent: "Le cégep ne constitue pas un lieu où on s'inscrit dans un projet multidimensionnel à réaliser, où on participe de diverses manières et à divers niveaux, où on investit dans une action à longue portée." (p.128)

Il y a sûrement là un foyer important d'ambivalence chez un certain nombre de professeurs. D'un côté, on ne souhaite pas trop perturber ses habitudes de travailleur individualiste; par contre, on sait que pour faire une oeuvre éducative qui soit fondamentale, il faut se concerter, travailler ensemble à un projet commun.

Voilà quelques ambivalences réelles, fréquentes et, à plusieurs égards, legitimes. L'important, à mon sens, n'est pas de les nier ou de les taire. Il faut, au contraire, les nommer et faire en sorte qu'elles soient source de recherche, de créativité et d'action. C'est à cette condition que nos ambivalences ne seront pas des prétextes à tergiverser et à résister vis-à-vis d'un projet éducatif qui a besoin de l'adhésion et de la collaboration de tous et de toutes.

2. LA PLACE ET LE ROLE DE LA FORMATION FONDAMENTALE

Beaucoup de gens parlent de la formation fondamentale, cela est certes réjouissant. Mais il est évident que les acceptions que l'on donne à cette locution varient non seulement selon l'ordre d'enseignement où l'on se situe, mais encore selon la place qu'on occupe dans le système éducatif. Et ce qui peut apparaître comme des points de vue contradictoires n'est souvent en réalité que des différences de point de vue. Il me paraît donc important, ne serait-ce que sommairement, de bien situer au départ le

point de vue que l'on adopte pour définir le concept et le rôle de la formation fondamentale.

2.1 Une taxonomie

Je partirai d'une taxonomie classique connue pour situer la formation fondamentale (Voir tableau 1).

Cette taxonomie comprend quatre éléments allant du plus général au plus particulier selon un principe d'inclusion (axe paradigmatique), à savoir: les finalités, les buts, les intentions, les objectifs.

Pour chacun de ces éléments, il est possible d'identifier les domaines, les acteurs, les opérations et les résultats (axe syntagmatique).

Quelques remarques brèves sur les significations de ce tableau.

. L'axe horizontal (ou syntagmatique) ne pose pas de difficulté quant à l'enchaînement des éléments qui y apparaissent. Si on regarde, par exemple, les BUTS, il va de soi que les contenus de l'enseignement (le domaine) doivent être distribués selon les

matières et selon les ordres d'enseignement (l'opération) pour donner ce qu'il est convenu d'appeler des programmes d'enseignement (le résultat). Cette opération, dans notre système collégial, a comme acteur principal le ministère et comme acteurs partenaires les collèges.

. L'axe vertical (ou paradigmatique) est plus problématique. Dans le passage d'un échelon à l'autre, de la politique de l'éducation, par exemple, à l'élaboration des programmes, il y a des risques de mauvaise interprétation, d'incohérence, de déperdition de sens. Le niveau supérieur doit, en principe, subsumer le niveau inférieur, ce qui dans la pratique ne se fait pas toujours sans accroc.

. Le passage le plus risqué, le plus périlleux, se situe certainement au point de jonction entre les buts et les intentions, entre les contenus de l'enseignement et l'organisation de la pratique de l'enseignement. C'est là au fond que se situe la zone critique du passage de la théorie à la pratique.

. Sans avoir explicitement nommé les ACTEURS dans le tableau donné, on peut dire que les collèges et, plus particulièrement, les professeurs sont les acteurs majeurs de la zone des INTENTIONS. Ce sont eux, en effet, qui doivent interpréter les programmes officiels, organiser la pratique de l'enseignement, choisir les méthodes et les approches pédagogiques, définir et découper les séquences d'enseignement, préparer les plans de cours... On est ainsi dans le domaine de l'interprétation et de la diversité où l'opération essentielle consiste à déclarer ses intentions quant à la façon d'actualiser les programmes d'enseignement.

. Même si le domaine des INTENTIONS est le domaine de la diversité, il ne s'agit pas d'une zone franche. Les intentions doivent concourir à la réalisation des buts (ce qui constitue des balises en amont) et doivent s'actualiser dans les objectifs (les balises en aval).

. On comprend que si l'on veut que les INTENTIONS (qui sont, de par leur nature, décentralisées au niveau de chaque collège, de chaque département et de chaque professeur) demeurent fidèles aux BUTS et s'actualisent effectivement dans les RESULTATS éducatifs attendus, il doit y avoir régulièrement des évaluations, de la supervision, des ajustements et des révisions. Il serait impensable de laisser aller chacun à sa guise...

2.2 La place de la formation fondamentale dans cette taxonomie

Dans cette taxonomie, où situer la formation fondamentale? Est-ce dans la politique de l'éducation? dans les programmes d'enseignement? dans les cours (séquences d'enseignement)? dans les apprentissages?

La réponse me paraît à la fois simple et complexe. La formation fondamentale se situe à tous les niveaux et elle doit se situer à tous les niveaux. La définition et la compréhension de la formation fondamentale varieront donc selon que l'on se situe à un niveau ou à l'autre. Et la formation

fondamentale devra être l'affaire de tous les acteurs, mais chacun selon son niveau de responsabilités et d'intervention.

Voyons cela d'un peu plus près.

2.2.1 La formation fondamentale au niveau de la politique de l'éducation

Toutes les politiques de l'éducation comportent deux axes:

a) le développement de la personne, de ses potentialités, de son autonomie;

b) et l'intégration sociale et professionnelle des individus. Il s'agit, en somme, d'apporter des réponses éducatives aux besoins des individus et aux besoins de la société.

Selon les sociétés et selon les époques, il arrive que l'on privilégie un axe plutôt que l'autre. Pensons, par exemple, à Jean-Jacques Rousseau, qui vise à faire d'Emile d'abord et avant tout un homme. "En sortant de mes mains il ne sera, j'en conviens, ni magistrat, ni soldat, ni prêtre: il sera premièrement homme; tout ce qu'un homme doit être, il saura l'être au besoin tout

aussi bien que qui que ce soit, et la fortune aura beau le faire changer de place, il sera toujours à la sienne." (Emile, La pléiade, p.252).

Pensons, d'autre part, aux Six Nations qui dénoncent auprès du gouvernement de Virginie (en 1744) le type d'éducation donné à leurs enfants dans les collèges des provinces du Nord: "On les avait instruits de toutes vos sciences, mais lorsqu'ils nous revinrent ils étaient devenus de mauvais coureurs; ils avaient oublié tous les moyens de subsister dans les forêts; ils étaient incapables de supporter le froid ou la faim; ils ne savaient ni construire une case, ni chasser le daim, ni tuer un ennemi; ils parlaient très imparfaitement notre langue; en conséquence, ils n'étaient pas du tout aptes à être chasseurs, guerriers ou conseillers; ils n'étaient absolument bons à rien."

Ce sont là deux visions claires qui se situent aux deux extrêmes d'une politique éducative: l'une est centrée sur le développement de l'individu, l'autre est centrée sur l'intégration sociale et professionnelle. Ce qui est fondamental pour Rousseau n'est pas, de toute évidence, ce qui est fondamental pour les représentants des Six Nations.

Au Québec, la politique de l'éducation est donnée, du moins officiellement, dans la Loi sur les collèges et dans le Règlement. La Loi, à l'article 2, dit que les collèges ont "pour fin de dispenser l'enseignement général et professionnel de niveau collégial; en d'autres termes, les collèges doivent dispenser un enseignement général qui prépare à poursuivre des études universitaires, et un enseignement professionnel qui prépare au marché du travail. (On souhaiterait que, dans la loi, ces deux finalités d'enseignement soient, d'une part, plus explicites quant à la mission des collèges vi-à-vis de l'éducation des adultes et qu'elles soient, d'autre part, libellées pour refléter et

avaliser ce qui est effectivement assumé par les collèges en matière de recherche et de services à la communauté).

Pour actualiser cette fin de l'enseignement, le Règlement formule les quatre "objectifs de l'enseignement collégial":

a) la polyvalence,
b) la cohérence,
c) l'accessibilité,
d) la formation fondamentale.

Ces quatre objectifs, qui sont de grands principes et des valeurs reçues par la société actuelle, constituent les phares majeurs de la politique québécoise d'éducation pour l'ordre d'enseignement collégial. Même si ces quatre principes appartiennent à un même tout et que s'exercent entre eux de nombreuses interactions, ils ne sont pas interchangeables. Il serait abusif de définir, par exemple, la formation fondamentale par la polyvalence et la cohérence.

(Vous pourriez sûrement organiser des colloques fort utiles sur chacun de ces quatre principes. Tenons-nous en, pour le moment, à la formation fondamentale, objet du présent colloque.)

Au plus haut niveau de la structure, c'est-à-dire au niveau de la politique, la définition de la formation fondamentale est donnée dans le Règlement:

> "La formation fondamentale se définit d'abord par son extension: elle entend contribuer au développement intégral de la personne, dans toutes ses dimensions; à ce titre, elle recourt à des moyens qui peuvent dépasser le champ des activités strictement pédagogiques. Mais la formation fondamentale se caractérise surtout par sa profondeur: elle vise à faire acquérir les assises, les concepts et les principes de base des disciplines et des savoir-faire qui figurent au programme de l'étudiant, quelle que soit son orientation. C'est en cela que la formation fondamentale se distingue de la formation générale qui, elle, s'acquiert à même la fréquentation d'un large éventail de disciplines et de techniques.
>
> L'option pour la formation fondamentale constitue une des lignes de force du Règlement sur le régime pédagogique du collégial: ce dernier en fait le principe intégrateur des composantes des programmes d'études."

Cette définition peut paraître brève ou insuffisante, mais je dirai qu'en nous situant au niveau même de la politique de l'éducation, c'est là une définition amplement suffisante et fort éclairante.

Elle affirme que les études collégiales, qu'elles soient préuniversitaires ou professionnelles, doivent se préoccuper de former un individu (sa personnalité sous toutes ses dimensions) et s'en tenir dans les apprentissages aux choses jugées essentielles.

Les études collégiales ne peuvent, pour demeurer dignes de ce nom, être des études expéditives, bornées, centrées sur la seule acquisition du savoir.

La formation de la personnalité est considérée comme essentielle: la maturité, le jugement, la capacité d'aimer, la capacité de communiquer, le sens critique, l'ouverture à autrui, le sens éthique, le sens des responsabilités, l'hygiène, bref, tout ce qui fait qu'un individu a une personnalité épanouie fait partie intégrante de la formation que doit viser à donner l'ordre d'enseignement collégial.

On comprend ainsi le rôle et l'importance des pédagogies, des situations d'apprentissage, des activités dites parascolaires, des occasions d'engagement personnel et social dans l'économie de la formation collégiale.

Les études collégiales visent de plus à faire acquérir des savoirs et des savoir-faire qui vont à l'essentiel. On est loin du mimétisme, du psittacisme, des gestes automatiques accomplis sans en connaître les assises ou les principes. On comprend bien que, dans cette perspective, il est fondamental de connaître le processus de solution de problème et qu'il est accessoire de connaître les solutions de tel ou de tel problème; qu'il est fondamental de savoir lire un texte et qu'il est accessoire d'avoir lu tel ou tel texte; qu'il est fondamental de connaître le principe du fonctionnement des moteurs et qu'il est accessoire de connaître le fonctionnement de tel ou de tel moteur particulier.

Ces deux volets de la formation fondamentale (développement de la personne et principes de base des apprentissages) doivent d'abord trouver leur actualisation dans les programmes d'enseignement. Cela pose des exigences élevées et suffisamment claires pour déterminer la structure et le contenu des programmes.

2.2.2 La formation fondamentale au niveau des programmes (des buts)

Les programmes, préuniversitaires ou professionnels, doivent être construits pour répondre aux orientations de la politique de l'éducation et doivent, par conséquent, intégrer la définition de la formation fondamentale donnée dans le Règlement.

Les programmes ne sont donc pas un ramassis de disciplines (et encore moins de cours) disparates. Ils sont construits pour assurer le développement de la personne et permettre de comprendre les assises, les concepts et les principes de base des disciplines.

Au coeur de tous les programmes de DEC, il y a trois disciplines; le français, la philosophie et l'éducation physique. On considère, en effet, qu'il est essentiel qu'un étudiant qui a une formation de niveau collégial soit capable d'utiliser et de maîtriser la langue orale et écrite, qu'il soit capable d'imaginer, de concevoir, d'apprécier et de critiquer des oeuvres qui utilisent comme medium la langue; qu'il ait développé des habitudes pour se maintenir en santé tant physique que mentale; qu'il ait développé son sens critique, son autonomie, une rigueur intellectuelle; qu'il soit capable de comprendre l'être humain, les systèmes de valeur, la culture.

Ces trois disciplines sont au coeur des programmes de DEC. A ce titre, ce ne sont pas des disciplines comme les autres; elles ne sont pas l'affaire exclusive des spécialistes de ces disciplines. Le Conseil des collèges vient de donner un avis sur le français où il reconnaît évidemment la responsabilité des professeurs de français en cette matière, mais où il affirme également que le

français doit être l'affaire de tous et de toutes. Ne devrions-nous pas pouvoir en dire autant et de la philosophie et de l'éducation physique? Comme c'est là le coeur de nos programmes de DEC (le "core curriculum"), il importe que ces préoccupations de la qualité du français, de la rigueur intellectuelle, de la santé soient en quelque sorte partagées et relayées par tous, qu'il n'y ait à cet égard aucune attitude ou manifestation neutralisante ou contreproductive.

Dans la perspective de la formation fondamentale, nous devons toujours nous préoccuper des assises, des concepts et des principes de ces trois disciplines de base et nous organiser pour qu'elles contribuent effectivement au développement intégral de la personne.

L'autre élément majeur des programmes de DEC, c'est l'ensemble des cours qui constituent ce qu'il est convenu d'appeler la concentration (programmes préuniversitaires) ou la spécialisation (programmes professionnels). Dans aucun cas, il ne s'agit de cours d'une seule discipline.

Prenons le cas, par exemple, des programmes de techniques de génie mécanique. On trouve dans les cours du programme des cours de mathématiques, de physique, de sciences graphiques, de métallurgie, en plus des cours proprement consacrés au génie mécanique. Cette structure de programme est parfaitement en harmonie avec le concept de formation fondamentale. L'élève a besoin de l'apport de ces autres disciplines pour bien saisir les concepts et les principes de base de la discipline particulière de son programme. Nous avons ainsi, indéniablement, des programmes de DEC exigeants, qui ne se contentent pas d'expédients ou de raccourcis à courte vue. Ils assurent, du moins en principe, une solide formation soit préuniversitaire, soit professionnelle.

(Nous trouvons ici une des différences majeures entre la formation professionnelle du collégial et celle du secondaire.

Celle-ci est plus expéditive et ne fait pas appel aux disciplines auxiliaires qui permettent de comprendre en profondeur les assises, les concepts, les principes de base, en un mot les aspects fondamentaux d'une technique, par exemple. Evidemment, la formation technique collégiale peut paraître longue (3 ans), mais dans une perspective de vie, à cause même des résultats que cela donne à moyen et à long terme, on peut vraiment parler d'une économie de temps.)

Enfin, dans tous les programmes de DEC, il y a un choix de cours complémentaires. Si nous n'avions pas comme principe majeur celui de donner une formation fondamentale au collégial, ces cours complémentaires seraient vus comme une perte de temps, une perte d'argent, de la dispersion inutile, etc. Mais, compte tenu des deux volets de la formation fondamentale, il est clair (cela est même explicitement affirmé dans le Règlement) que les cours complémentaires concourent au développement personnel de l'élève, à son développement intégral.

Aussi bien durant ses études que dans la vie, un individu a besoin d'horizon; la vie n'est pas que professionnelle, que concentration ou spécialisation.

Les personnes chargées d'élaborer les programmes ont donc le défi d'actualiser le principe de la formation fondamentale dans le choix des cours et des contenus, dans la formulation des objectifs généraux, dans l'agencement des grands blocs de disciplines. Les pièges ou les risques de s'écarter du principe de la formation fondamentale sont certes nombreux. Pensons, par exemple, à la tentation de ranger à part, comme des entités hors programme, les cours obligatoires de français, de philosophie et d'éducation physique, de même que les cours complémentaires. Pensons au risque de considérer chaque discipline qui apparaît dans un programme comme une entité étanche sans liens organiques avec les autres disciplines du même programme. Pensons à l'écueil de formuler les objectifs généraux sans mettre résolument le cap sur les

concepts, les assises, les principes de base pour retenir, en lieu et place, des contenus accessoires ou auxiliaires.

De façon générale, on peut dire que les programmes du collégial sont élaborés selon le principe de la formation fondamentale. Le Règlement, du moins, fournit un cadre que l'on peut qualifier d'adéquat à cet égard.

2.2.3 La formation fondamentale au niveau des intentions

Vous l'avez bien compris, c'est ici que sont interpelés le collège, les directions pédagogiques, les départements et chaque professeur.

Ce qu'il y a dans les Cahiers de l'enseignement collégial et dans le Règlement (même si cela était élaboré soigneusement et rigoureusement dans le respect du principe de la formation fondamentale) ne demeurera toujours que du papier, lettres mortes, tant et aussi longtemps que les acteurs n'en auront pas

fait une interprétation fidèle qui incarne à proprement parler la formation fondamentale.

Le collège, les départements, chaque professeur, en concertation et en un tout organique, doivent dire quels sont les concepts, les assises, les principes de base des programmes, des disciplines et des cours qu'ils donnent, de même qu'ils doivent dire ce qu'ils entendent par le développement intégral de la personne. Cela normalement va donner lieu à des politiques institutionnelles, à des plans d'action, à des plans de cours où nous pourrons trouver, en clair, les intentions, articulées entre elles, du collège, des départements, de chaque professeur.

3. COMMENT PROCEDER?

Cette tâche indispensable de déclarer ses intentions n'est pas facile et c'est une tâche qu'on ne peut jamais considérer comme fait une fois pour toutes. Il y aura constamment des évaluations, des ajustements, des redressements à faire.

Cela suppose, au départ, le choix d'une méthode, d'une approche. Comme il y a dans un collège plusieurs intervenants qui doivent travailler ensemble dans le même sens, il serait tout à fait indiqué que tous empruntent la même approche au sein d'une communauté collégiale.

Sans entrer ici dans les détails, le temps ne nous le permet pas, je dirai tout simplement qu'on observe dans les collèges la pratique de deux approches: l'approche par les contenus et l'approche par les programmes.

L'approche par les contenus consiste à nommer les choses considérées comme fondamentales dans la formation d'un individu: quelles sont les maîtrises qu'il doit acquérir, quels concepts, quelles habiletés?... Plusieurs collèges ont emprunté cette approche avec un certain succès. Et cela a créé, à l'intérieur de l'établissement, une dynamique fort intéressante. Dans le dossier-souche préparé par CADRE et dans les actes du colloque de L'AQPC (1988), vous trouverez à ce propos plusieurs listes de ce que certains considèrent comme fondamental.

L'approche par les programmes consiste à dire ce qu'il y a d'essentiel et de fondamental dans chacun des programmes d'enseignement, à montrer la cohérence des éléments de formation et leur interaction. Cette approche, qui a, à juste titre, de nombreux promoteurs aujourd'hui, a l'énorme avantage d'être inscrite dans le Règlement et d'être en harmonie avec les cheminements d'apprentissage qu'on exige des élèves. Cette approche, pour réussir, a besoin de la contribution active de tous: du collège, des départements et de chaque professeur engagés dans un même programme.

A la limite, les deux approches peuvent être considérées comme complémentaires et l'utilisation de l'une et de l'autre pourrait donner des résultats extrêmement intéressants. En effet, les programmes du collégial sont ainsi conçus qu'ils comportent de substantiels troncs communs (pensons aux cours obligatoires, aux cours de services, aux cours complémentaires), que "l'approche par les contenus" permet de définir adéquatement, ce que "l'approche-programme" pourra ensuite avec profit faire sien.

Peu importe l'approche ou l'amalgame d'approches que vous emprunterez, ce ne sera pas une tâche facile, mais c'est une tâche indispensable et passionnante.

Pour réussir ce travail, il y a, je crois, trois règles à respecter.

Il y a d'abord la règle de l'intégrité. Il importe, en effet, que tous les éléments essentiels soient pris en compte. Faute de cela, on donnera une formation tronquée, inadéquate, insatisfaisante.

Il y a aussi la règle de l'harmonie. Il importe, en effet, que les éléments considérés comme essentiels soient en harmonie, qu'il y ait cohérence, équilibre, complémentarité entre ces éléments. Faute de cela, on formera des personnes difformes, disproportionnées, disfonctionnelles. Dans un orchestre, non seulement il doit y avoir la présence de tous les instruments requis, mais il faut qu'ils jouent en harmonie. On appelle cela des symphonies, ces concertos...

Mais il faut plus que ces deux règles qui sont typiquement de l'zph3ordre de la compétence. Il faut, en effet, une règle additionnelle qui, elle, est de l'ordre de l'excellence. Cette règle, c'est ce que les Anciens appelaient la "splendeur". On dirait aujourd'hui l'enthousiasme, la passion, la vie. Il y a des pianistes qui exécutent intégralement toutes les notes, qui le font en respectant les rythmes, mais à qui il manque la virtuosité, l'âme, en un mot la splendeur.

On pourra ainsi faire une liste intégrale des savoirs et des savoir-faire de base; on pourra même établir entre les éléments de cette liste des fils conducteurs finement et rigoureusement démontrés, mais tout cela risque de demeurer aseptisé, bureaucratique, inerte s'il n'y a pas de passion, d'enthousiasme, de créativité, d'éclat, de vie. Il faut non seulement apprendre à faire et à bien faire, il faut ultimement apprendre à aimer bien faire.

Tableau 1

	DOMAINES	ACTEURS	OPERATION	RESULTATS
FINALITES	Valeurs Orientations Mission		- Choisir les priorités - Donner les orientations - Définir les missions	Politique de l'éducation (Lois, règlements)
BUTS	Contenus de l'enseignement		- Définir et distribuer les contenus selon les ordres d'enseignement selon les matières	Programmes
INTENTIONS	Enseignements		- Organiser la pratique de l'enseignement - Choisir les méthodes et les approches - Assurer la prestation	- Séquences d'enseignement - Cours
OBJECTIFS	Apprentissages		- Apprendre - Développer capacités, habiletés, attitudes	Résultats des apprentissages: connaissances, habiletés, attitudes

NOTES

LA FORMATION FONDAMENTALE, COMMENT SE POSE LA QUESTION

Monsieur Paul-Emile Gingras
Directeur général du Centre d'animation,
de développement et de recherche
en éducation (CADRE)

1. LA QUESTION

Nos préoccupations d'éducateurs se ramènent à quelques questions de base: Qui est l'étudiant? Comment se développe-t-il? Qu'est-ce qui est fondamental dans la formation d'un étudiant?

Personnellement, la préoccupation de la formation fondamentale m'est venue d'une suite d'expériences de vie. L'expérience, par exemple, du cours classique où, après six ans, je ne parlais ni le grec, ni le latin, mais j'avais acquis la capacité de lire et d'analyser. L'expérience encore d'études universitaires où je subissais des cours insipides de philosophie ou de littérature, où je me butais à un directeur de thèse qui voulait m'intéresser au problème de l'heure à laquelle Pascal avait eu la vision de son mémorial, alors que j'étais préoccupé des concepts du coeur et de la raison chez le grand maître. L'expérience de l'enseignement de l'histoire où, de septembre à avril, je tentais d'éveiller chez mes élèves la joie de

connaître et de développer certaines habiletés comme celles de la recherche, de l'information et de la critique des sources et où, à partir d'avril jusqu'à juin, je préparais bêtement mes élèves aux examens du Ministère. L'expérience du Conseil supérieur où, pendant une année, le Comité Nadeau s'interrogeait sur ce qui constitue l'essentiel d'une discipline ou sur la vraie nature d'un programme.

C'est à travers de telles expériences, qu'un jour, chacun d'entre nous aboutit forcément à une réflexion sur la formation fondamentale. Il ne s'agit pas d'une mode, d'un courant passager, mais d'une question inévitable pour tout éducateur.

La question a resurgi depuis une dizaine d'années, tout particulièrement face aux résultats qu'obtiennent les systèmes d'éducation en Occident, face aux procès que dans divers pays, l'on fait à l'enseignement, particulièrement aux niveaux secondaire et collégial.

Le Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (CADRE) a jugé utile dans ce contexte de cerner la problématique de la formation fondamentale, de préciser la signification que l'on donne à ce concept, d'inventorier les expériences d'implantation du concept, d'identifier les incidences que ces options peuvent avoir sur les programmes d'études et la pédagogie. De là est né le dossier-souche sur la formation fondamentale préparé au cours des cinq dernières années par le CADRE, soit une recherche documentaire sur ces questions et sur la façon dont elles se posent aux Etats-Unis, en France, au Canada anglais, au Québec et en Angleterre.

AU QUEBEC

La préoccupation de la formation fondamentale est présente au Québec depuis vingt-cinq ans, depuis la réforme scolaire. On la retrace dans le rapport du Comité d'étude sur l'enseignement professionnel, dès 1962. La Commission Parent, en 1964, identifie la formation générale comme objectif de l'Institut et propose, pour l'assurer, un programme à trois volets: cours obligatoires de langues, de philosophie et d'éducation

physique; cours de concentration ou de spécialisation; cours complémentaires. En 1967, le Document d'éducation no 3 endosse le Rapport Parent. En 1970, le Comité d'étude des cours communs (comité Roquet) élabore les objectifs de cette formation générale et propose un tronc commun de dix-neuf cours visant spécifiquement la formation fondamentale. En 1975, le Conseil supérieur de l'éducation fait le bilan de l'enseignement collégial et le Rapport Nadeau est axé sur deux concepts: la notion de programme et la formation fondamentale. En 1978, le Livre blanc sur les collèges, dans la foulée du Rapport Nadeau, fait un objectif prioritaire de la formation collégiale. Le Conseil supérieur fera de la formation fondamentale le thème de son rapport 1983-1984 et le Conseil des collèges, celui de 1986-1987. Cette liste de documents officiels n'est pas exhaustive: on retracerait encore la préoccupation à la Commission d'étude sur les universités et à celle de l'éducation des adultes, dans les Livres blancs sur la formation professionnelle ou sur le développement

culturel, dans le Règlement pédagogique. Il s'agit donc d'une préoccupation continue; on peut parler d'une tendance lourde.

Par-delà les documents officiels, on constate que les collèges posent la question: dans les activités de PERFORMA, dans des groupes de réflexion, à l'A.Q.P.C., dans des colloques, comme celui des vingt ans des cégeps, ou votre présent colloque. La préoccupation de développement des programmes qui caractérisera la réflexion pédagogique des cégeps, au cours des prochaines années, ne manquera pas de poser la question de la formation fondamentale.

EN ANGLETERRE

La question de la formation fondamentale en Angleterre est discutée depuis dix ans sous trois angles spécifiques: le curriculum du secondaire, la formation des 16-19 ans et les objectifs du premier cycle de l'enseignement supérieur.

L'école anglaise est traditionnellement très décentralisée, relevant de 90 commissions scolaires responsables de façon autonome des programmes de leurs écoles. De plus, chaque école jouit d'une grande liberté académique. A la suite d'un long débat, Madame Thatcher a fini par obtenir du parlement l'adoption d'une loi qui impose un "core curriculum" ou un tronc commun de formation pour les écoles secondaires anglaises.

Le problème était aussi aigu pour la formation des jeunes de 16-19 ans qui, à 18%, ne s'orientaient pas vers l'université. Cette formation était jusqu'ici laissée à une multitude d'écoles professionnelles indépendantes. On s'est demandé comment assurer à l'ensemble de ces jeunes une formation fondamentale commune pour aboutir à l'identification d'un certain nombre d'habiletés intellectuelles de base, d'attitudes et de comportements (basic skills) à partir desquels l'on a organisé des activités d'enseignement et d'apprentissage.

Quant au premier cycle universitaire, on s'est attaqué au problème de la spécialisation disciplinaire et des préparations professionnelles pointues pour assurer une formation commune de base.

EN FRANCE

Une vaste opération de bilan a été menée en France depuis 1980 sur les composantes et les caractéristiques du système d'enseignement et sur les problématiques propres aux divers ordres d'enseignement. Cette opération a donné lieu à d'importants rapports: Commission du bilan (1981); Recherche en éducation et socialisation de l'enfant (1983); rapport Schwartz sur l'insertion sociale et professionnelle des jeunes (1981); rapport Favret sur l'école élémentaire (1984); rapport Legrand sur les collèges (1983); rapport Prost sur les lycées (1983); rapport du Collège de France sur les traits que devait prendre l'enseignement de l'avenir (1985).

Ce bilan comporte aussi des rapports sur l'enseignement de plusieurs disciplines: histoire et géographie (rapport Girault); informatique (rapport Nivat), biologie et géologie (rapport Tavlitzki). A ces rapports s'ajoutent ceux de Commissions nationales chargées de proposer des orientations touchant l'enseignement du français, des mathématiques, de la technologie, etc.

Ces rapports ont eu un double effet, celui de susciter un large débat sur l'école, sur la qualité de la formation des élèves et, surtout, de faire surgir des projets de réforme de programmes au primaire, au secondaire et au premier cycle des études universitaires.

AU CANADA ANGLAIS

Traditionnellement, les études collégiales au Canada anglais étaient axées sur une formation ~~des~~ en arts et ~~des~~ en sciences. La faculté des Arts et des Sciences était le coeur de l'université. Progressivement, les écoles professionnelles se sont développées; sous l'influence des universités américaines, les savoirs se sont spécialisés et ont fait

l'objet de programmes d'études de plus en plus étroits, éliminant les cours de formation générale. Le débat actuel porte sur la nécessité d'un retour à un ensemble de cours généraux de base, ~~à un retour~~ entraînant à la spécialisation hâtive.

Au niveau des collèges communautaires canadiens, alors qu'on avait prévu que les cours généraux occuperaient le tiers du temps des étudiants, une enquête de l'A.C.C.C. a révélé que les programmes d'enseignement professionnel ne comportent plus que 11% de formation générale.

La réaction générale, à l'anglaise, est d'expérimenter diverses formules: celle des cours obligatoires de formation générale, comme à Concordia; celle d'un baccalauréat général, comme à l'université Brock; celle d'un retour aux humanités traditionnelles, comme dans les universités d'Alberta et de Colombie britannique; celle d'un enseignement interdisciplinaire, comme à l'Université de Toronto. Il n'y a pas de consensus sur la façon d'implanter la formation fondamentale.

mais un ensemble d'expériences qui tendent à lui faire place dans les divers programmes d'études.

AUX ETATS-UNIS

C'est sûrement aux Etats-Unis, comme en témoigne le volet américain du dossier-souche, que la question de la formation fondamentale se discute le plus et que les expériences les plus significatives se réalisent actuellement.

La question s'est posée d'abord en raison des problèmes des étudiants. La démocratisation de l'enseignement a amené dans les établissements scolaires une clientèle très hétérogène. Les étudiants sont surtout préoccupés par leur carrière et n'ont pas de motivation pour les activités de formation générale. Là comme ailleurs, on fait face à une multitude d'échecs et d'abandons. Les résultats scolaires accusent une nette baisse de niveau, particulièrement en langue maternelle, en mathématiques et en sciences.

Le problème se pose encore face au programmes d'études que l'on offre aux élèves. Beaucoup déplorent, d'une part, que certains programmes soient ultraspécialisés ou, d'autre part, qu'ils soient constitués, comme à la cafétéria, d'une série d'éléments juxtaposés, d'un amalgame de cours. On déplore l'absence de cohérence, d'intégration, de principes directeurs dans les programmes d'études.

En 1967, dans les collèges de quatre ans, la formation générale représentait 43% du curriculum; en 1974, le pourcentage était réduit à 33%. Le nombre de cours laissés au choix de l'étudiant ne cesse de croître et celui des cours obligatoires chute sensiblement. Un grand nombre de collèges et d'universités ont perdu le sens des humanités. Trop d'étudiants obtiennent leur diplôme collégial sans posséder le savoir le plus rudimentaire sur les fondements littéraire, historique, artistique ou philosophique de leur civilisation.

On trouvera, dans l'article qu'a publié Jacques Laliberté dans la revue **Prospectives**, les principales propositions et orientations visant à améliorer la formation fondamentale: un meilleur arrimage du secondaire et du collégial, des exigences plus claires de formation générale pour obtenir un diplôme de collégial, une place accrue dans la formation générale, dans les programmes d'études, la préséance du développement d'habiletés de base chez l'étudiant sur l'acquisition de connaissances.

2. LE CONCEPT

Le survol que nous venons de faire sur la façon dont la question se pose dans divers pays d'Occident laisse entendre qu'en aucun de ces pays, on en est arrivé à un consensus sur le concept de la formation fondamentale. L'esprit anglo-saxon répugne d'ailleurs à partir de définitions techniques de la formation pour en déduire des applications. L'esprit français y est davantage attiré, mais la discussion sur le concept risque de se perpétuer sans que l'on trouve de véritables applications. Si un consensus se

dessine, il se réalise autour de la notion d'objectifs de formation que l'étudiant devrait avoir atteint à la fin de ses études.

Personnellement, j'identifie cinq approches conceptuelles à la formation fondamentale. Les premiers rêvent d'un retour aux humanités, à la formation libérale. Des auteurs, comme Allan Bloom, ou des universités, comme St-John's, avec l'étude des grands maîtres, vont dans ce sens.

Les deuxièmes pensent assurer une formation générale en ajoutant aux programmes d'études spécialisés des cours complémentaires, un peu comme le prévoyait la structure des programmes du cégep québécois avec sa dimension de cours complémentaires ou comme le font certaines universités ou écoles professionnelles en ajoutant des cours sur le rôle social de l'ingénieur ou sur l'environnement, dans le cas de l'architecture.

Un troisième groupe de réformateurs propose d'assurer la formation fondamentale en allégeant le contenu des programmes de sa masse de connaissances pour aller à l'essentiel des disciplines, pour amener

l'étudiant à maîtriser les principes, les concepts de base, la démarche propre des disciplines. C'est dans cette tendance que s'inscrit le Rapport Nadeau et c'est cette préoccupation que l'on retrouve dans la définition de la formation fondamentale que donne le Livre blanc sur les cégeps et le Conseil supérieur de l'éducation: "La formation fondamentale est le lieu d'une exploration progressive des fondements historique et critique, des concepts de base, des grands problèmes et des grands défis; dans le cas des spécialisations professionnelles, elle est aussi le lieu de l'exploration des fondements historique et socio-économique, des concepts et des techniques de base, des principes directeurs, des défis, des techniques de développement".

Les deux dernières conceptions de la formation fondamentale ont en commun un même principe organisateur des programmes d'études: les objectifs de formation.

L'enseignement et l'apprentissage sont commandés par des objectifs fondamentaux de formation. Cet apprentissage donne lieu à deux courants. Comme on l'a fait à Harvard ou au M.I.T., on établit d'abord un consensus sur des objectifs fondamentaux de formation et on construit en conséquence un ensemble de cours généraux de base, un "core curriculum" propre à assurer l'atteinte de ces objectifs de formation fondamentale. On estime à 400 collèges et universités le nombre des institutions qui se sont inspirées du modèle de Harvard pour réviser leurs programmes d'études. Un autre groupe, imitant le chef de file qu'est Alverno College, identifie lui aussi quelques compétences fondamentales et révise en conséquence le programme existant: le contenu de chacun des cours, les méthodes pédagogiques et la politique d'évaluation des apprentissages. Ici, l'on vise moins à concevoir un nouveau programme qu'à orienter les cours existants vers l'acquisition de quelques compétences ou habiletés de base.

Une autre question divise les tenants de la formation fondamentale. Les une tendent à réduire la formation fondamentale aux dimensions cognitives du développement de l'élève: compétences et habiletés de base. Les autres, comme chez nous le Conseil supérieur et la D.G.E.C., donnent au concept de la formation fondamentale une plus grande extension incluant l'ensemble des dimensions du développement intégral de la personne: apprentissages d'ordre intellectuel, d'ordre affectif et social et d'ordre physique.

Nous en sommes venus personnellement à la conclusion qu'il faut renoncer à une définition unique au Québec de la formation fondamentale, mais qu'il revient à chaque institution de se donner localement une telle définition, de la faire partager par l'ensemble du personnel et d'amener une révision et un développement des programmes en accord avec cette définition. Le défi à relever est celui de faire un consensus au sein d'un établissement sur les quelques objectifs fondamentaux de formation que l'on veut développer chez les élèves et d'amener chacun des professeurs à réviser dans la perspective de ces objectifs ses propres

cours, d'amener les départements à s'assurer que l'ensemble des cours offerts par le département soit axé sur la poursuite de ces objectifs.

3. LES APPLICATIONS

Lorsque les cégeps ont été créés, ceux qui ont élaboré la structure des programmes d'études visaient nettement une formation fondamentale de l'élève. Cette formation pouvait s'acquérir à travers des cours de base obligatoires dans les disciplines générales, dans un approfondissement d'un champ de savoir et dans l'ouverture aux autres champs de savoir qui débordaient la concentration ou la spécialisation. En outre, on prévoyait que l'élève verrait ses activités d'apprentissage réparties à 60% dans des cours formels et à 40% dans le cadre de projets personnels d'études supervisées par des tuteurs.

Le problème est que l'esprit de cette structure des programmes n'a pas été respecté. Les cours obligatoires n'ont pas été ajustés aux besoins de l'étudiant. Les cours complémentaires ont été, ou éliminés,

ou déviés de l'intention première. Quant à la concentration, elle s'est élargie à plusieurs disciplines et la spécialisation est devenue le lieu d'une formation professionnelle spécialisée et utilitaire.

Si l'on ajoute à un programme composé d'un ensemble de disciplines juxtaposées et non intégrées, si l'on ajoute que les enseignants sont aussi juxtaposés et qu'ils travaillent rarement en équipe auprès de l'élève, on s'explique qu'au terme de ses études, l'élève ait acquis une masse de connaissances, mais qu'il n'ait pas atteint des objectifs fondamentaux de formation.

CONCLUSION

On l'aura constaté, il n'est pas facile, dans une brève communication d'atelier, de faire le tour d'une question aussi large. J'espère cependant que ces propos pourront servir de départ à un échange de vues productif entre nous.

NOTES

L'EMPLOYÉ N'EST-IL QU'UN TECHNICIEN?

Monsieur Florian Côté
Professeur de philosophie
Cégep d'Alma

"L'employé n'est-il qu'un technicien? Cette question a besoin d'être reprise et reformulée. Comme vous avez pu l'entendre tout à l'heure, l'autre co-animateur s'est demandé, lui, "l'employé que nous voulons dans notre institution, le C.L.S.C. La Petite-Patrie, quelles qualités a-t-il?" "Est-il suffisant qu'il ait les capacités techniques?" ou bien "Parmi plusieurs candidats ayant tous un D.E.C., lequel a le plus de chances de réussir chez nous?"[1]

Dans cette deuxième partie de l'atelier, tirons maintenant la question sur notre terrain, le terrain de l'enseignement. Comment la question de départ se pose-t-elle maintenant pour nous, professeurs? Nous avons 2 ou 3 ans pour préparer nos élèves à remplir des tâches de techniciens. Comment concevons-nous leur travail? Trouvons-nous suffisant qu'ils aient les capacités techniques? Comment voulons-nous qu'ils soient? Finalement, la question que je me suis posée est celle-ci: que devrions-nous faire à nos élèves?

1. Nous ne disposons pas du texte de Monsieur Louis Côté, directeur général du C.L.S.C. La Petite-Patrie

Cette question est-elle trop simple? Un professeur de biologie, un professeur de techniques administratives et un professeur de français pourraient-ils donner la même réponse? Une réponse qui ne serait pas une banalité vide?

La réponse m'a été suggérée par des réflexions sur une visite qui s'était présentée dans ma classe.

L'an dernier le C.L.S.C. avait demandé au Cégep la permission de venir rencontrer des élèves en assez grand nombre, pour leur parler des problèmes de santé reliés aux activités sexuelles. Naturellement les cours de philosophie sont un endroit idéal pour faire cela puisque les élèves y viennent de toutes les concentrations. On n'a donc pas de problème d'échantillonnage, les sujets qu'on y traite ne sont pas sans rapport avec ce que l'équipe du C.L.S.C. voulait enseigner aux élèves du cégep, et peut-être un peu parce que les cours de philosophie ont la réputation de ne pas trop souffrir d'être coupés d'un quart d'heure ici et là.

Ils entrent donc dans ma classe: deux médecins, une travailleuse sociale, une infirmière.

Je les présente et leur laisse la parole. C'est un médecin qui se lance: "Nous ne sommes pas venus ici pour vous faire la morale, pour vous dire quoi faire".

"Tiens", me suis-je dit, "ces gens-là viennent faire la morale".

Le médecin continue, et justement leur fait la morale. Il leur montre ce qu'ils font, avec statistiques et tableaux. Il leur montre aussi ce qui se passe quand, de leur côté au C.L.S.C., ils reçoivent les gens qui subissent des dommages provoqués par des comportements insouciants.

Il leur fit la morale et la fit bien. Il n'y avait pas de règles, de commandements du haut de son autorité ou de celle de son savoir; pas de recettes en somme qui aurait finalement présenté leur vie à eux comme déjà vue. Il leur fit la morale en les amenant à voir ce qu'ils font, ce qu'ils veulent, et à en prendre conscience. A prendre conscience aussi des conséquences pour eux et pour les autres.

Alors, que devrions-nous leur faire?

Nous devrions leur faire la morale! Regardons les journaux. Les problèmes les plus criants, les plus scandaleux sont des problèmes de morale. Et cela concerne tous nos étudiants, quelle que soit leur concentration, quelle que soit la direction qu'ils prennent.

Que signifie faire la morale?

Cela signifie d'abord leur montrer qu'ils doivent comprendre ce qu'ils font dans l'ensemble des actions de leur milieu de travail, hôpital, entreprise, école, de leur domaine d'opération: le système de santé, l'industrie, la finance, le système scolaire, le commerce, leur profession. Pas seulement être capable d'administrer un médicament, de monter un bilan, etc., mais qu'ils comprennent la finalité non seulement de leurs gestes mais de leurs actes.

Nous voulons des êtres humains complets, hommes et femmes adultes qui ne seront pas que les exécutants des autres.

Prenons des exemples extrêmes pour illustrer cette situation. J'insiste sur le caractère extrême de ces exemples.

Quand, pendant la guerre, la police française arrêtait des juifs pour les déporter dans les camps d'Auschwitz, les policiers le faisaient consciemment, consciencieusement, en suivant les règles policières qu'on leur avait enseignées; et de même les chauffeurs de locomotive. La compétence technique ne leur faisait pas défaut. Alors, pourquoi un tel système, qui demandait la collaboration de milliers de citoyens capables et compétents, a-t-il pu se mettre en place et fonctionner si bien et si longtemps? Parce qu'il était basé sur l'idée que les gens qui en faisaient partie devaient être conscients de leurs gestes, mais pas de l'ensemble. Le conducteur de locomotive devait être conscient qu'il conduisait une locomotive, pas qu'il amenait des gens à l'abattoir. Il n'y a rien de mal à conduire une locomotive, si on la conduit bien. Il n'y a rien de mal à arrêter un suspect, si l'arrestation est légale et faite dans les règles.

L'autre exemple est celui des CFC, ces gaz servent à faire gonfler les mousses dont les contenants sont faits, maintenir la pression dans les contenants de vaporisateurs, à refroidir les systèmes

de climatisation et les réfrigérateurs. Un gaz miracle! On sait maintenant qu'il attaque la couche d'ozone, ce qui va finir par provoquer une augmentation sensible des cancers de la peau.

Devons-nous faire un lien entre la maladie de tel enfant atteint d'un cancer, et Untel, chimiste chez Dupont, qui a inventé le CFC?

Je prétends que oui. Pas Untel tout seul. Il faut penser aussi à son chef de service, à son directeur, etc. Mais il ne faut pas que la responsabilité disparaisse si elle est diffusée. Si la responsabilité disparaît, nos actes ne sont pas commandés par notre volonté, mais par les choses. Et c'est exactement le contraire d'une conduite humaine. Ce qui doit caractériser une conduite humaine, c'est que nos gestes sont commandés par des valeurs, par des buts, dont le sujet, celui qui agit, est conscient. Autrement dit, le chimiste en question devrait avoir agi en étant conscient de ce qu'il fait, en tant que chimiste. En tant que chimiste signifie en tant que maîtrisant un savoir et engagé dans un système de production.

C'est évident que ces deux caractères, le savoir et la production, ont leurs propres limites, qui limitent aussi la responsabilité du chimiste.

Les limites du savoir du chimiste, dans ce cas-ci, l'ignorance des réactions en haute atmosphère auraient-elles dû empêcher son action?

Les limites de son pouvoir, c'est-à-dire la place qu'il occupe dans les décisions de son entreprise lui permettaient-elles d'agir, en supposant qu'il le voulait?

Il n'y a évidemment pas de réponse facile à ces deux questions. N'empêche qu'il faut qu'il se la pose. Et on voit bien que la seule solution facile, celle qui consiste à se dire "Moi, je ne fais que produire une substance qui a telle ou telle propriété, qui ne doit pas coûter plus que tant, etc., et pour le reste je m'en fous..." est celle qui fait que les gens auront des cancers de la peau!

Je suppose qu'on pourrait trouver des exemples du même genre dans tous les métiers et professions, y compris dans la nôtre.

C'est pourquoi je reviens à notre devoir par rapport à nos élèves. Notre devoir est de faire la morale. C'est-à-dire faire en sorte que les élèves prennent conscience de leur responsabilité dans l'exercice de leur métier, quel qu'il soit.

La conscience de la responsabilité indique deux directions également nécessaires à l'effort des professeurs. La direction de la compétence technique d'abord. Il faut des ingénieurs qui sachent calculer, des infirmières compétentes, des policiers qui maîtrisent les procédures policières, etc. C'est évident, et c'est l'aspect le mieux connu de nos programmes. Loin de moi l'idée de présenter ces compétences comme secondaires.

L'autre direction est la conscience de la place et de l'effet de la fonction qu'on occupe et des actes qu'on pose, dans l'ensemble des activités de notre temps.

Nos élèves ne seront pas que des personnes ayant une fonction, une profession ou un métier. Ils seront aussi des citoyens; ils seront engagés dans une situation familiale; ils seront membres d'association, de partis; ils sont déjà consommateurs, etc.

Sans vouloir être totalitaires et les former complètement, ce qui serait totalement impossible et de toute façon indésirable, avons-nous à nous préoccuper de ces aspects de leur vie?

Je prétends que oui, et voici pourquoi.

Le médecin de tout à l'heure faisait la morale, disait-on. Il y avait deux raisons à cela. La première était qu'il tentait de faire prendre conscience à ses interlocuteurs des conséquences de leurs actes et de les faire agir en conformité à cette conscience.

La deuxième raison est celle-ci: il prenait parti. Il soutenait l'idée que les conséquences ne sont pas également valables, qu'il y a des conséquences à rechercher et des conséquences à éviter; dans son cas il avait évidemment un parti-pris pour la santé.

Son parti-pris pour la santé impliquait qu'il fallait considérer ce que les actes pouvaient provoquer dans sa santé et celle des autres.

Et nous? Devrions-nous avoir des partis-pris? Si oui, lesquels?

Remarquons tout de suite que certains partis-pris nous sont explicitement commandés.

En voici un, de très haut niveau, qui nous concerne directement. Il est dans le préambule de la Déclaration universelle des droits de l'homme, proclamée par l'ONU en 1948:

> "L'assemblée générale proclame la présente Déclaration des droits de l'homme comme représentant l'idéal commun que tous les peuples et toutes les nations devront s'efforcer de réaliser afin que tous les individus et tous les groupes sociaux, ayant cette déclaration constamment à l'esprit, s'efforcent, par le moyen de l'enseignement et de l'éducation, de développer le respect de ces droits et libertés et d'en assurer, par des mesures progressives d'ordre national et international, la reconnaissance et l'application universelles et effectives, tant parmi les populations des états membres eux-mêmes que parmi celles de territoires sous leur juridiction."

"Par le moyen de l'enseignement..." C'est à nous que ça s'adresse.

Dans le même document, plusieurs articles parlent de notre travail. Un en particulier nous concerne explicitement, c'est l'article 26:

Article XXVI

1° Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé; l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite.

2° L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations unies pour le maintien de la paix.

D'un autre côté, nous recevons des mandats. Du Collège, de la D.G.E.C., du Ministère, nous viennent des directives qui encadrent nos actes et qui théoriquement nous empêchent de tomber dans l'arbitraire ou la promotion de nos intérêts individuels. Voici par exemple la définition de la formation fondamentale dans le Règlement sur le régime pédagogique du collégial:

1. La formation fondamentale se définit d'abord par son extension:
   contribuer au développement intégral de la personne dans toutes ses dimensions.

2. La formation fondamentale se caractérise surtout par sa profondeur:

   vise à faire acquérir les assises, les concepts et les principes de base des disciplines et des savoir-faire.

La formation fondamentale doit promouvoir le développement de l'être humain dans sa totalité.

Le sens premier de "l'être humain dans sa totalité" est évidemment "l'individu", c'est-à-dire un être humain, unique, irréductible à des catégories ou des causalités, etc.

Si on le prend dans ce sens, on développera la totalité de l'être humain à partir de sa constitution humaine. On aura ainsi une liste de caractéristiques basées sur des aspects d'une personnalité. Ce sera une liste qui pourrait se formuler ainsi:

- La santé, l'équilibre
- la capacité d'observer, de regarder, d'écouter, d'entrer en contact significatif avec le monde
- la capacité d'évaluer (jugement, de choisir

- la capacité de communiquer, de recevoir et d'envoyer des messages, d'entrer en contact avec les autres

- la capacité d'agir selon des principes, d'agir librement, en connaissance de cause, consciemment

- la capacité de penser, l'intelligence, la compréhension, l'adaptation, etc.

Cela est très bien. Mais je voudrais souligner un autre aspect à cette expression. Un aspect moins souligné dans les recherches pédagogiques, et qui pourrait nous aider à répondre à la question du début: que devrions-nous faire à nos élèves?

Tout individu est unique, mais il est en relation avec les autres, avec des actes, avec l'univers.

Je propose l'idée que l'enseignement collégial devrait aussi partir de cette description de l'humanité pour définir l'activité pédagogique concrète.

Quels sont les partis-pris que les professeurs des programmes professionnels ou des cours de concentration autant que des cours obligatoires devraient favoriser dans le développement des élèves?

Ces partis-pris doivent être choisis en fonction naturellement des valeurs individuelles des professeurs en question. Tel professeur féministe, par exemple, aura probablement tendance à enseigner explicitement ou implicitement les valeurs de promotion du statut des femmes, etc. Cela demande qu'il les examine pour lui-même, qu'il les clarifie pour lui-même, ce qui n'est pas nécessairement facile. Mais on doit se rappeler qu'enseigner consiste à prendre parti, à viser tel ou tel état de la société et de ses membres, à privilégier telle qualité plutôt que telle autre. Prendre parti, c'est l'essence même de l'enseignement. De fait on pourrait dire que les valeurs que nous voulons transmettre doivent être, on le suppose, celles qui nous font vivre.

Mais on voit mal en quoi nos valeurs individuelles devraient être promues au rang d'objectifs d'enseignement. Les partis-pris du collégial devraient plutôt être définis à partir de notre rôle et de la nature de l'éducation, de la mission des Cégeps, de l'histoire de la nation québécoise, des préoccupations et découvertes particulières à notre époque.

Ce ne serait certainement pas facile de définir ce qui devrait être un parti-pris commun et ce qui ne peut pas l'être... Toujours un peu naïf, j'ai essayé de construire une liste de ce qui pourrait être des valeurs de consensus...

Ces partis-pris pourraient bien, il me semble être des valeurs de consensus qui réuniraient l'action pédagogique collégiale ici à Alma et probablement ailleurs.

1. La promotion du français

2. La participation aux institutions démocratiques

3. La contribution aux valeurs culturelles

4. La solidarité et la justice sociale

5. L'ouverture sur l'humanité tout entière, en particulier le tiers-monde

6. La promotion de la santé

7. La protection de l'environnement.

Ce ne sont pas là, je crois des objectifs abstraits. Ce sont des partis-pris concrets que les professeurs devraient mettre en avant dans le cadre de leurs cours. Ils peuvent très bien être décrits en termes d'opérations. J'imagine par exemple qu'un cours de technique X pourrait très bien être examiné en regard de ces objectifs, par un tableau à deux entrées.

Sur l'abscisse on pourrait inscrire les objectifs pédagogiques, et en ordonnée, les partis-pris qu'on a déterminés. On verrait bien à ce moment les notions qui se prêtent à de telles prises de conscience.

Cela réaliserait une clarification de nos valeurs à nous, et montrerait aux élèves qu'à l'intérieur de leur salle de cours, ils sont aussi à l'intérieur de leur vie.

NOTES

LA FORMATION FONDAMENTALE
CA CHANGE QUOI DANS MA CLASSE

Monsieur Jean-Marie Morand
Conseiller pédagogique
Collège de Limoilou

PRESENTATION SYNTHESE

Ce bref article entend présenter la démarche suivie lors de la tenue d'un atelier de travail dans le cadre du colloque sur la formation fondamentale au cégep d'Alma en juin 1989. Deux parties principales constituent la structure du contenu soumis à la réflexion des participants. Dans un premier temps, les participants ont été invités à s'interroger sur la nature de la formation fondamentale pour ensuite, dans un second temps, tenter de cerner quels paramètres pédagogiques risquent d'être influencés quand on s'inspire de la formation fondamentale pour donner une forme nouvelle à la prestation de ses cours.

Après avoir pris en considération certains éléments qui définissent la formation fondamentale, les participants ont été mis face à la tâche de rendre fonctionnelle cette définition. Certains paramètres sont apparus comme plus susceptibles d'être affectés par l'approche de la formation fondamentale et sont devenus l'objet de travail du

groupe: la conception de l'enseignement, les méthodes pédagogiques, l'évaluation, la relation avec l'étudiant.

PARTIE I: NATURE DE LA FORMATION FONDAMENTALE

La stratégie utilisée dans cette partie de l'atelier consistait à faire nommer par les participants les éléments de la définition de la formation fondamentale et à faire décomposer ces éléments en savoirs et connaissances, en habiletés et capacités et en attitudes et valeurs, tous des éléments qui relèvent de l'ordre du collégial.

Le déroulement de l'opération

Chacun s'est donc appliqué à rédiger sa "définition provisoire" de la formation fondamentale. La collecte des données au tableau a tenté de faire les rapprochements des divers éléments nommés par les participants, à constituer une banque des éléments les plus souvent identifiés et à comparer ces données avec les propos tenus par le conférencier à l'ouverture du colloque.

Par la suite, cette définition collective a été soumise à l'enrichissement. Trois définitions qui permettaient de valider la définition collective provisoire ont été proposées aux participants. Ces trois définitions abordaient la formation fondamentale sous des angles différents. La première peut être qualifiée d'intentionnelle ou finale: elle est de l'ordre de ce que doit produire la formation fondamentale (1). La seconde propose une définition de la formation fondamentale par ses composantes, ses caractéristiques et ses conditions (2). Enfin, la troisième définition soumise aux participants présente la formation fondamentale par la fonction qui doit la produire, l'acte d'enseigner (3).

Après avoir tenté cet essai de définition, les participants ont été invités à rendre fonctionnelle cette définition enrichie telle qu'élaborée collectivement. Chacun devait nommer trois éléments (savoir ou savoir faire ou savoir être) qu'il jugeait essentiel de maîtriser par tout étudiant qui termine ses études de niveau collégial.

La même procédure qu'auparavant est appliquée: collecte des données, lien entre ces éléments, confection collective d'un modèle opérationnel provisoire. Ce modèle est soumis à l'enrichissement par la présentation des modèles déjà élaborés dans trois collèges: ce sont les modèles mis au point par le collège Maisonneuve (4), celui du collège de Baie-Comeau (5) et enfin celui du collège Alverno (6).

PARTIE 2: DES PARAMETRES PEDAGOGIQUES AFFECTES PAR L'APPROCHE DE LA FORMATION FONDAMENTALE

Les participants, au départ de cette seconde partie, sont invités à répondre eux-mêmes à la question initiale de l'atelier: "qu'est-ce que ça change la formation fondamentale dans ma classe?" Une collecte des données est effectuée au tableau noir en regroupant les interventions sous les paramètres suivants, qui seront privilégiés: la conception de l'enseignement, les méthodes d'enseignement, l'évaluation, la relation avec les étudiants. En réaction à ce tableau des données, le responsable de l'atelier fait une brève présentation des changements qu'il perçoit à propos de chacun des paramètres identifiés.

Changement #1
La formation fondamentale, ça change la conception de l'enseignement

Ce changement est le changement capital. C'est lui qui va produire tous les autres. S'inspirer de la formation fondamentale, c'est passer d'une relation à sens unique d'un REPETITEUR (perroquet) avec un AUDITEUR (récipient-urne) à une relation de réciprocité d'un CREATEUR de situation d'apprentissage (concepteur ingénieux) avec un APPRENTI (artisan: celui qui produit déjà sous la gouverne d'un maître).

S'inspirer de formation fondamentale, c'est consentir au renversement du pouvoir pédagogique: c'est passer de l'enseignement à l'apprentissage, passer de la quantité de choses faites en classe par le professeur à la quantité et à la qualité des choses que va faire désormais l'étudiant. C'est voir les habiletés que doit maîtriser l'étudiant de son point de vue à lui: poser la question "qu'est-ce que l'étudiant doit maîtriser pour être capable d'analyse?" par exemple, plutôt que "qu'est-ce que je dois lui donner pour qu'il soit capable d'analyser?" Si enseigner c'est

transmettre ses connaissances, cela ne peut être vrai qu'à condition de comprendre l'expression au sens de constitution des savoirs.

La transmission renvoie à une relation linéaire et directe. La transmission des connaissances ne peut être de même nature car ce schéma rend compte de la transmission des informations. Or, les savoirs et les connaissances ne sont pas des informations et leur transmission ne peut être rendue par un schéma linéaire. "La transmission des savoirs implique donc toujours l'activité de celui qui reçoit ces informations. On ne reçoit pas passivement les savoirs comme on reçoit un objet. L'étudiant doit les assimiler les reconstituer" (3).

Si la formation fondamentale situe l'étudiant au centre de l'activité pédagogique dans la conception de l'enseignement qu'elle inspire, par voie de conséquence, deux autres changements sont à prévoir. D'une part, la planification de l'enseignement est affectée: elle devient le lieu majeur d'investissement dans la pratique professionnelle de l'enseignant parce que c'est là que doivent s'inventer les situations les plus pertinentes à l'apprentissage. Il faudra donc

connaître le sujet de cet apprentissage: on n'enseigne pas au collégial comme au secondaire ni comme à l'université; il faudra savoir comment apprend l'étudiant auquel s'adresse l'enseignement.

D'autre part, les attitudes sont changées. Désormais, "l'ingénieur" de l'apprentissage a un parti pris pour l'étudiant et il voit l'apprentissage du point de vue de l'étudiant, de l'action que mène celui-ci en situation d'apprentissage.

Changement #2
La formation fondamentale, ça change les méthodes d'enseignement

La formation fondamentale commande que l'étudiant soit en action, qu'il s'engage au maximum dans son processus d'apprentissage. Il appartient dès lors à l'enseignant de le rendre actif face aux objets de sciences proposés de façon à ce qu'il reconstitue à son tour ses savoirs.

Souvent, les étudiants ont un rôle marginal dans nos classes. Les enseignants exercent un monopole sur la parole et la réflexion. "L'étudiant étant l'agent premier et dernier de son apprentissage - comme le suggère notre démarche jusqu'ici - et la

parole étant l'occasion privilégiée de cultiver la pensée, on s'attendrait à ce que ce soit les élèves qui parlent et exécutent les manipulations intellectuelles de la connaissance dans les cours. Or, c'est souvent tout le contraire! La recherche constate que même au primaire, c'est l'enseignant qui parle pendant plus de 80% du temps et que sur le plan des opérations intellectuelles, là encore, c'est l'enseignant qui s'accapare la pensée, ne laissant aux élèves qu'un maigre 10% du temps pour des opérations dépassant la mémorisation". (7)

Dans cette même référence, on trouvera un inventaire fort précieux de ces méthodes qui mettent l'étudiant au travail et qui donnent aux enseignants des stratégies et des instruments qui leur permettent d'agir "fréquemment, rapidement et efficacement".

Changement #3
La formation fondamentale, ça change l'évaluation

Une mise en situation incitait les participants à écrire, de mémoire, une des questions d'un examen final, qu'ils adressaient à leurs étudiants en fin de session. Suite à une collecte des données, le

groupe tentait de faire ressortir les éléments de formation fondamentale que comportaient ces questions.

De fait, la formation fondamentale commande deux orientations dont doit s'inspirer l'évaluation. L'évaluation formative doit devenir un outil d'usage courant parce qu'elle est de l'ordre du développement de l'étudiant: elle s'exprime par le diagnostic - la rétroaction - les exercices d'appoint, d'enrichissement et de renforcement. Une deuxième exigence doit accompagner cette première: c'est le caractère métacognitif des questions posées par l'enseignant. La structure des savoirs proposés par l'enseignant devra donc être évidente aussi pour l'étudiant, sans quoi ce caractère métacognitif du questionnement ne sera vraisemblablement pas révélateur de ses apprentissages.

Changement #4
La formation fondamentale, ça change les relations avec les étudiants

La formation donnée par un professeur est souvent considérée sous le seul aspect intellectuel alors que le développement de l'intelligence postule aussi contrôle de soi, développement de la vo-

lonté, concentration de l'énergie qui doit s'appliquer sur des problèmes et des difficultés à résoudre.

L'intelligence dépend de la volonté. L'intelligence est un mécanisme dont la souplesse permet de s'adapter à toutes les situations mais son développement suppose une énergie qui s'applique aux exercices qui vont le constituer et l'assouplir. Et son application dans des situations diverses suppose aussi une énergie qui met en oeuvre ce mécanisme.

"Etudier suppose donc de l'énergie, mais, en retour, étudier forme le caractère. Entre seize et vingt ans, le type d'étude pratiquée développe deux traits qui commandent tout chez une personne: le contrôle de soi et la synthèse de soi. La résolution de problèmes complexes, la dissertation, ne peuvent être réussies en l'absence de cette synthèse de soi sans laquelle on ne s'engage pas" (3).

Le professeur qui laisse sa pratique professionnelle s'imprégner des valeurs de formation fondamentale sait rendre ses étudiants sensibles à l'existence de certaines conditions de la réussite intellectuelle: maîtrise de soi, concertation, confiance en soi pour aborder et attaquer les problèmes. Il interpelle chacun.

CONCLUSION

En guide de conclusion à cet atelier, deux brèves lectures ont été faites aux participants. La première porte sur les caractéristiques des enseignants exceptionnellement efficaces telles que relevées par la recherche américaine (8); la seconde, c'est une lettre-témoignage qu'adressait une enseignante à l'animateur de l'atelier suite à une session de perfectionnement dans le cadre de Performa où elle admet réaliser le déplacement que lui commande désormais la compréhension qu'elle a de la réalité enseignement-apprentissage: l'action de l'étudiant est la seule capable de lui assurer la maturité intellectuelle. L'enseignant prépare les outils et met au travail.

Les responsabilités face à la formation fondamentale relèvent principalement de chacun des éducateurs de l'établissement d'une part, et de l'établissement lui-même, d'autre part.

Une action inspirée du concept de la formation fondamentale doit être engagée par chacun des intervenants du collège notamment par chacun des enseignants. C'est en classe que s'acquiert, le plus souvent, la formation au collégial. Pourtant, cette action individuelle doit finir par devenir une action concertée de la part de l'institution, une action qui doit être engagée et soutenue par un projet éducatif collectif.

Faire du travail de formation fondamentale, c'est accepter de réaliser une tâche lourde et lente, qui s'effectue au fur et à mesure de l'acquisition de la maturité professionnelle et de la connaissance des étudiants particulièrement au plan de leur développement personnel et de leurs modes d'apprentissage.

REFERENCES

(1) C.S.E., La formation fondamentale et la qualité de l'éducation, Rapport 1983-84 sur l'état et les besoins de l'éducation, p.7

(2) MORIN, Yvon, Réflexions sur la formation fondamentale, Conférence donnée lors du 4e colloque annuel au collège de Limoilou, janvier 1988, p.9 et suivantes.

(3) INCHAUSPE, Paul, Enseigner au cégep, c'est quoi?, Conférence prononcée au collège de Limoilou, 21 mai 1986, p.3 et suivantes.

(4) DAOUST, Jean-Guy, Consultation sur la formation fondamentale, Etape I, Collège de Maisonneuve, mars 1989.

(5) COMMISSION PEDAGOGIQUE, Dossier de la formation fondamentale, Synthèse des tables rondes, document #5, Collège de Baie-Comeau, avril 1989.

(6) HOWE, Robert, Le collège Alverno: une expérience d'approche-programme, Relevé de notes, publié dans "Aux quatre-vents" Collège Bois-de-Boulogne, mai 1989, p.11.

(7) AYLWIN, Ulric, Usage et maîtrise de la langue dans tous les cours, Buffet-conférence, A.Q.P.C., février 1989.

(8) MATTEAU, Pierre, À propos des enseignants efficaces, Recherche de Guskey 1988. Les idées principales. Performa 1988, 2 pages.

NOTES

LES COURS OBLIGATOIRES, LES COURS DE "SERVICE", LES COURS COMPLEMENTAIRES, QUELLE EST LEUR CONTRIBUTION À LA FORMATION FONDAMENTALE?

Madame Cécile D'Amour
Professeur de mathématiques
Cégep Ahuntsic

Je suis professeure de mathématiques au Cégep Ahuntsic depuis 1972. Ces trois dernières années, en parallèle avec mon enseignement, j'ai travaillé pour la Commission pédagogique de mon collège sur la question de la formation fondamentale. Dans le cadre de ce travail j'ai eu l'occasion de lire beaucoup sur le sujet, d'interviewer des professeurs, des professionnels et des cadres de mon collège, de proposer des orientations et des pistes d'action, de participer à des colloques sur la formation fondamentale et sur l'aide à l'apprentissage, soit comme participante, soit comme personne-ressource.

Pendant toute cette période j'ai aussi cherché - comme je le faisais par le passé - à améliorer mon enseignement, disposant, cette fois, d'un précieux cadre de réflexion: celui que nous offre la notion de formation fondamentale. Quand je vous entretiens de la contribution de certaines composantes d'un programme à la formation fondamentale, il faut donc entendre une personne engagée dans le métier d'enseignant et menant une réflexion sur celui-ci et non une théoricienne des sciences de

l'éducation. Je vous proposerai le point de vue d'une personne qui travaille sur le plancher des vaches et non une analyse de documents officiels ou une revue de littérature sur le sujet.

L'objectif est de susciter des réflexions, de suggérer des points de vue; il s'agit de faciliter votre exercice de réponse aux questions posées plus que de vous fournir des réponses toutes faites.

LA FORMATION FONDAMENTALE, DE QUOI S'AGIT-IL?

Avant de chercher à cerner la contribution des cours obligatoires, des cours "de service" et des cours complémentaires à la formation fondamentale, il serait bon de vous préciser dans quel sens comprendre cette expression sous ma plume (ou plutôt mon ordinateur!).

La formation offerte dans un collège et acquise par les élèves pourra être qualifiée de fondamentale si, à la fois et en interaction, elle

- contribue au développement intégral de la personne dans toutes ses dimensions

  (L'extension, volet 1)

et qu'elle

- permet à l'élève d'acquérir les fondements, les assises, les principes de base des disciplines et des savoir-faire qui figurent au programme des élèves. (La profondeur, volet 2)

Voilà, à peu de chose près, la définition en deux volets donnée dans l'Edition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial[1]. J'y ai simplement ajouté un à la fois et un en interaction, deux petits ajouts qui ont grande importance: en effet, il arrive assez souvent que dans les réflexions et propos sur la formation fondamentale l'on néglige considérablement l'un des deux volets ou encore que l'on considère ces deux volets de façon compartimentée. Non seulement sont-ils essentiels tous deux mais encore a-t-on avantage à les travailler de façon intégrée.

Même si cette définition donne des balises importantes, pour nous avancer sur le terrain il nous faut la préciser, ce qui nous oblige à faire des choix.

1. Voir ce document, 1984, page 7

- Qu'allons-nous considérer fondamental au plan du développement intégral de la personne? Quand on parle de développement de la personne dans toutes ses dimensions, quelles dimensions allons-nous considérer? (Selon les documents consultés, les dimensions retenues ne sont pas toujours les mêmes; on y retrouve les dimensions intellectuelle, affective, sociale, physique, culturelle, morale, etc.)

  Ici interviennent nos positions sur des grandes questions comme: Quel est le rôle de l'école et celui des cégeps? Quelle sorte de personne cherche-t-on à former? Quelles attitudes ou valeurs doit-on développer en priorité?

- Quelles sont les assises de chacune des disciplines? Comment allons-nous procéder pour les identifier?

  Ici interviennent les conceptions qu'on se fait de chaque discipline et de ce pourquoi on l'enseigne.

- Qu'entendons-nous par "acquérir" les assises?

  Ici interviennent les conceptions de l'intelligence et de l'apprentissage ainsi que l'importance qu'on accorde à la

maîtrise qu'une personne peut avoir sur le monde.

La réponse qu'on donne à cette question oblige de plus à examiner les interventions pédagogiques et à s'assurer qu'elles sont cohérentes avec les objectifs visés.

Les divers documents officiels (Livre blanc, rapports de divers groupes, etc.) suggèrent des réponses à la première de ces trois questions, mais, à ma connaissance, il n'y a pas de document qui fasse beaucoup avancer la réflexion sur les deux dernières questions.

Outre le découpage en deux volets utilisé dans la définition du R.R.P.C., les contributions à la formation fondamentale sont souvent classifiées selon trois axes: connaissances organisées, habiletés et attitudes (nommées aussi: savoir, savoir-faire et savoir-être). Les classifications possibles sont nombreuses et diverses (volets, axes, dimensions de la personne, champs d'action, etc.) Il s'agit d'organisations synthétiques. Elles sont intéressantes dans la mesure où elles permettent à l'esprit d'embrasser le réel, de percevoir l'ensemble des éléments en cause ainsi que les liens qui existent (que l'on perçoit) entre eux.

Pour compléter la définition du R.R.P.C. donnée ci-haut, je proposerais une finalité et trois acquisitions fondamentales, histoire de préciser comment se reconnaîtra cette personne qui aura bénéficié d'une formation dite fondamentale.

FINALITE -

Que la personne formée ait prise sur sa vie,
au plan professionnel,
au plan personnel,
au plan social, politique et culturel.

Commentaire:

Une formation fondamentale est donc une formation qui outille pour l'action, qui donne le moyen "d'agir sur"; une formation qui aide un individu à mener sa vie plutôt que de se laisser porter par les courants; une formation qui vise une intégration dans la société dans la perspective d'un apport compétent et critique des individus à la société. Comprise dans ce sens, une telle finalité de formation fondamentale nécessite à tout le moins trois acquisitions fondamentales.

TROIS ACQUISITIONS FONDAMENTALES

- le jugement critique

  ouverture, conscience, mise en perspective, autonomie de pensée

- la compétence

  acquisitions d'un savoir fondamental organisé, intégration de différentes connaissances, transférabilité, habiletés de mise en pratique, possibilité d'utiliser les connaissances et habiletés au moment opportun

- le sens de l'engagement

  confiance en sa compétence, créativité, générosité, responsabilité

Commentaire:

Ces trois acquisitions fondamentales dépassent, en les intégrant,

- le volet 1 et le volet 2 de la définition du R.R.P.C.:
  - **développement intégral de la personne** en ce sens que le projet ne se contente pas de viser la formation professionnelle et la formation intellectuelle;
  - **acquisition des assises des disciplines et des savoir-faire** comme fondement de la compétence, en particulier la compétence professionnelle;
- les trois axes habituellement utilisés: connaissances organisées, habiletés et attitudes.

On peut, bien entendu, préciser encore en tentant, par exemple, une classification des compétences ou en identifiant plus précisément les habiletés et attitudes utiles à un individu pour avoir prise sur sa vie dans le monde qui attend nos élèves.

On pourrait classifier les compétences de la façon suivante, par exemple:

- compétence professionnelle spécialisée;
- compétences de "mise en pratique" de la compétence professionnelle spécialisée: habiletés intellectuelles, intuition et créativité, habiletés de résolution de problèmes, communication (langage et interaction avec autrui), capacité à s'organiser, à travailler en équipe, à prendre des décisions;
- compétence d'évolution intellectuelle, personnelle, professionnelle: connaissance de soi, métacognition, compréhension et prise en considération du contexte (professionnel, social, etc.).

On pourrait identifier les caractéristiques qui marqueront, autant qu'on puisse en juger, la société dans laquelle s'inscriront nos élèves et repérer les habiletés ou attitudes plus particulièrement importantes dans un tel contexte. Cela pourrait donner quelque chose comme:

° Multiplicité des valeurs, des styles de vie, des modèles;

importance accrue

de la réflexion personnelle sur l'être humain et la société, sur les idéologies et les valeurs;
- du jugement critique;
- de la capacité à déterminer ses propres choix.

° Accélération de l'évolution des savoirs et du développement des technologies;

importance accrue

- de la maîtrise de son apprentissage;
- de l'intégration de ses connaissances;
- de la capacité à faire des transferts;
- de l'esprit de synthèse.

° Mobilité professionnelle accrue;

importance accrue

- de la capacité à s'adapter;
- d'avoir prise sur sa vie professionnelle.

° Modification des rapports et des modes de fonctionnement dans les milieux de travail;

importance accrue de l'habileté à interagir: prise de décision par consensus, travail d'équipe, etc.

° Interdépendance des groupes à petite et grande échelle sociale; grands défis à l'échelle planétaire;

importance accrue de la capacité à mettre les événements dans une perspective plus large.

° Société immédiate en mutation sur le plan culturel;

importance accrue

- de l'ouverture d'esprit;
- du sens de la justice, de l'équité.

Voilà de belles définitions, de beaux objectifs. En pratique, comment y arriver? Comment peuvent y contribuer les diverses composantes des programmes d'études? Officiellement, il y a trois composantes aux programmes: les cours obligatoires, les cours complémentaires et les cours de concentration (pour les programmes du secteur professionnel). Dans la vie quotidienne des collèges, les cours de spécialisation sont perçus quelque peu différemment selon qu'ils sont dispensés par le département-père du programme (par exemple les cours du programme de génie civil qui sont dispensés par le département de génie civil) ou par un autre département (par exemple, les cours de mathématiques dans le programme de génie civil). Ces derniers cours sont généralement appelés "cours de service". Dans les programmes du général, cette appellation est moins utilisée.

Tel que le titre de l'atelier l'annonçait, nous nous attarderons uniquement à la contribution que peuvent apporter à la formation fondamentale, les cours obligatoires, les cours complémentaires et les "cours de service".

QUELLE CONTRIBUTION PEUVENT APPORTER A LA FORMATION FONDAMENTALE, LES COURS OBLIGATOIRES, LES COURS COMPLEMENTAIRES ET LES "COURS DE SERVICE"?

Généralement, durant chacune des quatre premières sessions de leur programme d'études, les élèves suivent sept cours dont trois cours obligatoires (langue et littérature, philosophie, éducation physique), un cours complémentaire et trois cours de concentration ou de spécialisation dont un cours "de service". Est-ce que nous reléguons la formation fondamentale à un ou deux cours, à une de ces composantes? La formation fondamentale devrait-elle relever de toutes ces composantes? Si oui, la contribution de celles-ci est-elle identique? Comment les contributions de chacun peuvent-elles s'articuler les unes aux autres?

Pour répondre à ces questions on peut recourir aux documents officiels (R.R.P.C., objectifs ministériels, plans-cadres, document d'orientation des coordinations de discipline, etc.) ou chercher des réponses auprès des personnes engagées dans l'action. Même si elles fournissent un point de départ valable, les réponses officielles me semblent insuffisantes: si les enseignants veulent véritablement contribuer à la formation fondamen-

tale, ils doivent prendre le temps de s'en parler en comités, en département, en journées pédagogiques, en Commission pédagogique.

Nous allons maintenant examiner séparément chacune des composantes en question, en commençant par considérer ce qu'on en dit dans l'Edition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial puis nous réfléchirons sur les interactions possibles entre ces différentes composantes, la formation fondamentale devant être "le principe intégrateur des composantes des programmes d'études"[1].

Lors de l'examen de la contribution de chaque composante à la formation fondamentale, il ne faudra pas perdre de vue que les contributions identifiées sont toujours des contributions potentielles qui seront plus ou moins concrétisées selon la façon dont seront dispensés les cours, selon les stratégies pédagogiques qui seront utilisées[2].

1. Edition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial, page 7
2. Voir à l'annexe B, quelques suggestions quant à la façon d'orienter l'enseignement des disciplines pour optimiser leur contribution à la formation fondamentale

LES COURS OBLIGATOIRES

"Les cours obligatoires se distinguent des deux autres catégories de cours [complémentaires, de concentration ou de spécialisation] parce qu'ils visent l'appropriation, par l'ensemble des étudiants inscrits à ces programmes, de connaissances et d'habiletés qui constituent des assises de la langue et de la pensée. A ce titre, ils contribuent à l'atteinte de l'objectif de la formation fondamentale."[3]

Ce commentaire n'est pas très explicite, c'est le moins que l'on puisse dire, en ce qui a trait à la contribution des cours obligatoires d'éducation physique. Pour ce qui est des cours de langue et littérature et des cours de philosophie, l'accent est mis sur l'acquisition d'habiletés de pensée et de communication plus que sur l'appropriation d'un bagage culturel ou littéraire.

3. Edition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial, commentaire de l'article 10 du Règlement, page 20

D'autres documents viennent préciser le rôle des cours obligatoires. Ainsi dans un document du Gouvernement du Québec (1988) intitulé "Les objectifs ministériels de l'éducation physique obligatoire au collégial", on indique cinq buts et une série d'objectifs regroupés sous les trois axes: savoirs, savoir-faire et savoir-être. Bien que l'expression "formation fondamentale" n'y soit pas mentionnée, l'inspiration en est bien visible.

Il me semble que, pour les trois disciplines obligatoires, on peut distinguer deux pôles principaux: un pôle que je qualifierais d'instrumentation et un autre que je qualifierais de connaissances et réflexion propres à la discipline.

L'instrumentation c'est la maîtrise des assises de la langue, de la pensée et de la condition physique: apprendre à penser et à s'exprimer de façon articulée, pertinente, claire, cohérente; apprendre à décrire, à argumenter, à démontrer, à comparer, à synthétiser, à critiquer, etc.; apprendre à exprimer clairement son idée oralement ou par écrit, en utilisant le niveau de langage approprié; développer ses qualités organiques et musculaires, son agilité, sa dextérité, son

contrôle, sa coordination; adopter, et adapter à ses besoins, des techniques de relaxation et d'expression.

La pensée, la communication et la condition physique sont des éléments transdisciplinaires: aucune discipline ne peut se passer des habiletés de pensée, très peu des habiletés de communication verbale et, si on y regarde bien, la dextérité, la coordination, la relaxation et autres caractéristiques physiques ont des impacts sur la pratique ou l'étude de la plupart des disciplines (arts, agriculture, manipulation en laboratoire, etc.). Si les cours de langue et littérature, les cours de philosophie et les cours d'éducation physique sont particulièrement bien placés pour contribuer à instrumenter les élèves dans ces trois domaines, ils ne sont pas les seuls à pouvoir le faire; les habiletés de pensée et la maîtrise de la langue peuvent être développées dans de nombreux cours[4]; la dextérité, la souplesse, la coordination, etc. peuvent aussi être développées dans certains cours (musique, dessin technique, mathématiques, repré-

4. Voir à ce sujet l'article de Ulric Aylwin intitulé "Usage et maîtrise de la langue dans tous les cours", dans la Revue Pédagogie collégiale, Vol. 2, No 4, mai 1989, pages 12 à 18
Voir aussi:
"En quoi ma discipline contribue-t-elle à la formation fondamentale?", dans la même revue, Vol. 3, No 1, septembre 1989, pages 32 à 36

sentation graphique, par exemple). D'autre part, tous les cours peuvent bénéficier des apprentissages que les élèves auront faits à cet égard dans leurs cours obligatoires. Ce pôle "instrumentation" est à mon sens le lieu de l'articulation entre les cours obligatoires et les autres cours du programme.

Cependant il y a un autre pôle non négligeable, c'est celui de l'acquisition d'un bagage spécifique à la discipline: la littérature, l'héritage philosophique, les connaissances essentielles en matière de condition physique et de santé. Les cours obligatoires ne servent pas uniquement à outiller les élèves pour qu'ils soient en mesure de mieux fonctionner dans les autres cours (enfin les professeurs des autres cours seraient heureux d'enseigner à des élèves qui savent lire et écrire, qui pensent de façon articulée, qui ont développé suffisamment d'endurance physique ou de dextérité ou de souplesse pour accomplir leurs tâches professionnelles,...). On ne peut limiter, par exemple, l'enseignement des cours de français à l'apprentissage de la langue: on négligerait alors le pôle "littérature", l'ouverture à la culture, à la différence, à l'expression artistique, à l'esthétique. Il semble pourtant bien

que, dans les cégeps, selon les tendances départementales ou individuelles, certains cours de langue et littérature négligent terriblement le pôle "assises de la langue" ou vice versa, certains cours de philosophie négligent considérablement le pôle "héritage philosophique", n'offrant jamais aux élèves l'étude d'un texte de philosophe "reconnu" ou encore que des cours d'éducation physique se centrent uniquement sur le développement moteur par la pratique d'un sport sans fournir aux élèves de connaissances en matière de condition physique ou de santé. Contrairement au pôle de l'instrumentation, le pôle des connaissances et de la réflexion est spécifique à la discipline; si les cours de la discipline le négligent, ce sera là pour l'élève une perte qui ne pourra que fort difficilement être comblée dans le cadre de son programme.

Dans une perspective de formation fondamentale, l'enseignement des cours obligatoires gagnerait donc à être articulé autour de ces deux pôles.

LES COURS COMPLEMENTAIRES

"Ces cours, qui visent à répondre à des besoins particuliers de formation de l'étudiant et à favoriser son développement personnel, doivent être choisis parmi les cours de disciplines qui n'entrent pas dans la constitution de sa spécialité ou de sa concentration. Afin d'assurer l'équilibre de la formation en regard de la concentration ou de la spécialisation et de permettre à l'étudiant d'effectuer un choix véritable, les collèges sont invités à mettre sur pied une banque de cours suffisamment large pour répondre aux désirs d'apprentissage et de développement d'habiletés particulières en tenant compte des ressources dont ils disposent."[5]

Dans l'esprit du Règlement sur le régime pédagogique du collégial, les cours complémentaires visent à répondre à des besoins particuliers de formation, dans le champ du développement personnel de l'élève et ceci de façon à assurer l'équilibre de la formation en regard de la concentration ou de la spécialisation.

---

5. Edition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial, commentaire de l'article 15 du règlement, pages 24 et 25

Un des objectifs des cours complémentaires est d'ouvrir l'élève à autre chose que le champ de sa concentration ou de sa spécialisation: pour assurer cet équilibre de la formation en regard de la concentration ou de la spécialisation on doit offrir des cours complémentaires différents aux élèves de divers programmes. Cependant on ne peut fixer les cours à suivre, ils doivent aussi permettre le développement personnel de l'élève; deux élèves d'un même programme pourront donc choisir, dans un même éventail de cours qui leur est présenté, deux cours différents. En principe, ce choix devrait se faire en fonction de leurs besoins particuliers de formation, et non en fonction de la charge minimale de travail ("Je suis bon en anglais, je vais prendre un cours d'anglais, ça va être facile!") ou d'autres considérations du même ordre. Ici, on peut penser que les aides pédagogiques individuels ont un rôle important à jouer pour aider les élèves à identifier leurs besoins personnels de formation.

Les cours complémentaires ont un statut très particulier: ils font partie intégrante du programme mais sont différents d'un élève à l'autre, même pour deux élèves appartenant à un même programme.

Leur statut est particulier à un autre égard: dans la plupart des collèges, la banque de cours complémentaires est soumise à des contraintes qui n'ont pas grand chose à voir avec les finalités de ce type de cours; le choix des cours à offrir dans cette catégorie est déterminé en grande partie par la tradition institutionnelle, les charges et postes à conserver, les chicanes de département. Dans une certaine mesure, ces conditions influent sur le rôle que peuvent jouer les cours complémentaires: en effet, l'offre de cours a son importance (besoins de formation, développement personnel, équilibre de la formation). Il y a par ailleurs une marge de manoeuvre assez grande dans l'orientation à donner aux cours offerts et dans la façon de les dispenser.

Sachant qu'on offre tels cours complémentaires à telle clientèle (peu importe l'équilibre ou le déséquilibre entre raisons pédagogiques et raisons politiques qui ont déterminé ce choix), comment les enseigner pour en tirer le maximum de profit dans une perspective de formation fondamentale?

La contribution principale des cours complémentaires à la formation fondamentale relève du premier volet, celui de l'extension: il s'agit bien plus de contribuer au développement intégral de la personne que de faire acquérir des concepts ou principes de base qui serviront d'assise au programme. Nous devrions donc nous préoccuper particulièrement, dans ces cours de piquer la curiosité des élèves pour les intéresser à d'autres domaines que celui de leur champ de concentration ou de spécialisation; ce devrait aussi être l'occasion de poursuivre le développement d'habiletés et d'attitudes sur lesquelles les élèves ont déjà travaillé dans les cours obligatoires qu'ils ont suivis préalablement. Dans les cours complémentaires il serait particulièrement intéressant d'utiliser des stratégies pédagogiques comme l'évaluation diagnostique ou l'offre d'un choix de thèmes à traiter (au moins pour un travail) de telle sorte que le cours puisse coller encore plus étroitement aux besoins particuliers de formation.

LES COURS "DE SERVICE"

Cette expression n'étant pas utilisée dans les documents officiels, l'Edition commentée ne traite pas de cette catégorie de cours. Le commentaire concernant les cours de concentration est très bref: "les cours de concentration visent la formation fondamentale dans un secteur donné de connaissances ou d'activités ainsi qu'un début de spécialisation"; pour les cours de spécialisation, le commentaire est identique si ce n'est que la spécialisation y a été précisée "spécialisation de niveau technique".[6]

Les cours "de service" sont partie intégrante des cours de concentration ou de spécialisation, en ce sens, contrairement aux cours complémentaires, leur contribution à la formation fondamentale tient plus au second volet, la profondeur, qu'au premier, l'extension. Cependant, ils sont dispensés par des professeurs d'un département autre que le département-père du programme; les professeurs qui donnent ces cours se conçoivent souvent plus comme des généralistes que comme des spécialistes et, ma foi, ils n'ont pas tort. En fait, ils se

6. Edition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial, commentaire de l'article 10, page 21

trouvent dans une position intermédiaire: ils ont été formés dans une discipline générale (plutôt que dans un champ professionnel technique) mais ils enseignent dans un programme technique; ils doivent donc faire acquérir aux élèves, des notions, des concepts théoriques, qui serviront d'assises à des savoirs techniques. C'est à eux que revient le rôle fondamental de permettre aux élèves de comprendre les instruments et méthodes qu'ils utiliseront, souvent mécaniquement (sans connotation péjorative) dans un contexte technique d'application. Par ailleurs, l'occasion leur est offerte (comme d'ailleurs aux professeurs des cours obligatoires et des cours complémentaires), et il serait déplorable de la manquer, de présenter aux élèves un champ de la connaissance humaine, celui de leur discipline.

Pour que les cours "de service" apportent à la formation des élèves une contribution optimale, il faut éviter trois écueils: celui qui attire plus particulièrement les enseignants de la spécialité, à savoir demander des cours "de service" qui viseraient uniquement à fournir aux élèves des points d'appui[7] pour les cours du département-père; celui

7. Les professeurs du département-père peuvent être tentés de demander des appuis simplement mécaniques, au sens où ils demanderaient uniquement que les élèves soient capables

qui guette surtout les enseignants des cours "de service", à savoir mettre trop nettement l'accent sur la discipline théorique en négligeant de faire faire aux élèves des liens et des transferts avec la spécialité; et un troisième écueil qui guette tous les professeurs, négliger le volet extension de la formation fondamentale.

COORDINATION DES DIVERSES COMPOSANTES DES PROGRAMMES

La formation en matière de pensée, de communication verbale, de condition physique, le développement d'habiletés et d'attitudes (comme l'esprit critique, l'esprit d'équipe, le sens des responsabilités, l'ouverture au monde et à la culture, etc.), ce n'est pas un programme de formation fondamentale, en soi, programme parallèle au programme spécialisé qui, lui, serait la responsabilité des cours de concentration ou de spécialisation: les cours obligatoires en particulier, et les cours complémentaires dans une moindre mesure,

d'utiliser mécaniquement des formules mathématiques, physiques, chimiques, etc. Il arrive aussi, lors des révisions de programme, qu'une spécialité charge tellement le contenu d'un cours "de service" (en augmentant le contenu ou en coupant des heures de prestation) que les professeurs qui l'enseignent n'aient plus le choix: le temps ne permet plus d'expliquer et de faire comprendre et on doit s'en tenir à la transmission de recettes!

se chargeraient de la formation fondamentale dans le volet extension et les cours de concentration auraient la paix et tout leur temps pour s'occuper de la formation fondamentale dans le volet profondeur (acquisition des assises et principes de base, les contenus, quoi!). Certains diront que la formation fondamentale sert bien de principe intégrateur des composantes de programmes si on a identifié pour chaque cours une contribution bien spécifique à la formation fondamentale: les cours obligatoires se chargent de ceci, les cours "de service" de cela, les cours complémentaires se chargeant d'une troisième mission, etc. Si ces missions sont compartimentées et cloisonnées, on se sera laissé berner. Présenter les choses ainsi, c'est utiliser la notion de formation fondamentale pour maintenir, à peu de chose près, le statu quo. Pour jouer un rôle intégrateur, la formation fondamentale doit nous avoir amenés à jeter des ponts entre les cours, entre les disciplines: des relations, des utilisations par certains cours de connaissances ou d'habiletés développées dans d'autres cours et, absolument, des contributions de diverses disciplines à la poursuite d'objectifs communs. En particulier, tous les cours doivent se préoccuper, très concrètement même si dans une mesure inégale, de la formation

des élèves en matière de pensée, de communication et de condition physique, tous les cours doivent s'être engagés dans le travail sur les habiletés et les attitudes.

COMMENT S'Y PRENDRE, CONCRETEMENT, POUR COORDONNER LES CONTRIBUTIONS DES DIVERSES COMPOSANTES DES PROGRAMMES?

Les professeurs des cours obligatoires d'un collège pourraient préciser quels objectifs ils poursuivent dans chacun des cours de la séquence ainsi que la façon dont ils procéderont pour les atteindre (stratégies pédagogiques). Durant la période d'élaboration de ces objectifs et stratégies, les professeurs des cours obligatoires pourraient consulter leurs collègues qui enseignent d'autres disciplines, lors d'une journée pédagogique par exemple, ou par un questionnaire, ou en invitant à une de leur réunion, quelques professeurs d'autres disciplines. Une fois élaboré le programme des cours obligatoires, les professeurs des autres composantes, pourraient préciser comment ils contribuent, dans leurs cours, à l'atteinte des objectifs poursuivis par les cours obligatoires et comment, dans leurs cours, ils demanderont aux élèves de recourir aux

connaissances acquises ou aux habiletés développées dans les cours obligatoires précédemment suivis. De cette façon, chaque professeurs serait en mesure de faire faire à ses élèves des rapprochements avec d'autres cours.

Si les élèves sont regroupés en groupes homogènes (par programme) pour certains cours, la coordination peut se faire encore plus étroitement, le groupe de professeurs s'adressant à un même ensemble d'élèves étant plus restreint; cet avantage est encore accentué si les groupes, en plus d'être homogènes sont stables (les mêmes élèves étant regroupés de la même façon pour plus d'un cours). Dans ce cas, les cours obligatoires peuvent prendre une coloration particulière selon le programme; par exemple, on peut alors penser aborder, dans le cours de philosophie qui traite d'éthique et politique, des questions qui touchent plus particulièrement les élèves par le biais du champ professionnel dans lequel ils travailleront.

EN CONCLUSION

Pour que la formation fondamentale joue véritablement le rôle d'agent intégrateur des composantes des programmes d'étude, il faut favoriser la coordination entre les disciplines et entre les cours dans l'esprit suivant. Aucune discipline n'est au service d'une autre. Aucune composante du programme (cours obligatoires, cours complémentaires, cours "de service", autres cours de la concentration ou de la spécialisation) n'est responsable à elle seule de la poursuite des objectifs de formation fondamentale, ni même d'un de ces deux volets. Toutes les composantes doivent contribuer à la poursuite de la formation fondamentale dans chacun des deux volets; les contributions de chaque composante, de chaque discipline, de chaque cours, ne sont pas identiques, mais elles doivent, dans chaque cas, toucher les deux volets. Les contributions des diverses composantes doivent être, le plus possible, explicites et connues de l'ensemble des enseignants. Sur cette base, tous les enseignants doivent faire un effort pour faire apparaître clairement aux élèves les liens qui existent entre les différents cours ainsi qu'entre leur cours et le projet global de formation. De plus, chaque cours doit chercher à ouvrir l'élève

au monde particulier de la discipline enseignée puisqu'il s'agit là d'une contribution à la formation fondamentale qui n'est pas interchangeable.

Finalement, il faut surtout ne pas oublier d'aller plus loin que les beaux énoncés d'intention et les belles formulations d'objectifs et trouver moyen que ceci se concrétise en classe, puisqu'il s'agit là, de l'aspect le plus important pour les élèves et le plus passionnant pour leurs enseignants.

C'est le plaisir que je vous souhaite!

ANNEXE A

LA NOTION DE COMPETENCE

Deux définitions

Définition adoptée par le ministère de l'éducation de l'Ecosse au moment (1984) où les responsables ont entrepris une vaste réforme de l'enseignement professionnel dans leur pays.

"La compétence en question doit être entendue dans un sens large. On peut la définir comme la capacité de remplir les rôles et tâches d'une fonction de travail à un degré de performance satisfaisant. Cela comprend la possibilité d'utiliser les connaissances et les habiletés dans différentes situations, celles d'organiser et de planifier son travail, celle d'innover aussi bien que de remplir

les tâches routinières et celle d'interagir de façon efficace avec les collègues, les supérieurs et les clients".[1]

Définition fournie par Olivier Reboul dans son ouvrage intitulé "Qu'est-ce qu'apprendre?"

"Je pose que la fin de l'enseignement est de donner, non pas des informations ou même des savoir-faire, ou même des savoirs purs, mais une compétence. Autrement dit, l'élève doit parvenir non seulement à connaître quelque chose, mais à "s'y connaître".

Et il ajoute:

"La compétence se distingue du savoir-faire, aptitude à agir, et du savoir pur, aptitude à comprendre, en ce qu'elle est une aptitude à juger. Précisons aussitôt que cette aptitude ne va pas sans savoirs et savoir-faire, mais elle les dépasse par le fait même qu'elle les intègre."[2]

1. Extrait cité dans un article de Bernard Morin intitulé "Programme d'études et compétences des étudiants", dans Pédagogie collégiale, vol. 2, No 4, pages 32 à 37; cet extrait tiré de ISABELLE, Robert. Une révolution tranquille au Royaume-Uni: de nouveaux systèmes de formation et de qualifications professionnelles centrés sur la compétence. Rapport de mission. Montréal, Fédération des cégeps, février 1989, p.25
2. Extrait cité dans le même article de Bernard Morin. Extrait tiré de REBOUL, Olivier, Qu'est-ce qu'apprendre? Paris, P.U.F., 1980, p.182

ANNEXE B

ORIENTATION DE L'ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES VISANT A OPTIMISER LEUR CONTRIBUTION A LA FORMATION FONDAMENTALE[1]

Dans l'enseignement des disciplines:

1) prendre en considération que les disciplines constituent pour les étudiants un savoir en construction même si les notions qu'on leur enseigne sont établies depuis des années et parfois même des siècles;

2) permettre aux étudiants de relativiser leurs propres difficultés d'apprentissage par la considération du temps, des efforts et des hésitations qui furent nécessaires, dans l'histoire des connaissances humaines, au développement des notions étudiées;

1. D'AMOUR, Cécile. 12e Recommandation, Extrait de Dossier formation fondamentale - Rapport final. Montréal, Collège Ahuntsic, mars 1988

3) donner accès à la méthodologie, au style de recherche propre à la discipline;

4) offrir aux étudiants la possibilité de comprendre les phénomènes (culturels, sociaux, scientifiques, techniques,...) ou les notions étudiées, plutôt que d'en prendre simplement connaissance;

5) ouvrir les horizons sur l'évolution de la discipline, sur ses applications et sur les conséquences de celles-ci (impacts écologiques, problèmes d'éthique, etc.); permettre ainsi aux étudiants de développer un regard critique sur la discipline, de percevoir tant ses limites que ses contributions;

6) souligner l'intérêt qu'il y a à replacer les connaissances comme les événements dans leur contexte historique;

7) faire des liens entre la discipline étudiée et d'autres disciplines: celles qui partagent le même champ d'étude, celles qui utilisent les résultats de la discipline et celles dont la discipline utilise les résultats;

8) souligner les limites de la connaissance humaine, la part d'incertitude et de subjectivité de toute connaissance, fut-elle scientifique.

NOTES

LA FORMATION FONDAMENTALE DANS LE SECTEUR TECHNIQUE: CONVERGENCE ET COHERENCE

Monsieur Claude Gagnon
Conseiller pédagogique
Cégep de la Région de l'amiante

NOTE: L'essentiel du contenu de cette présentation a déjà été présenté lors de conférences données par l'auteur au Collège de Limoilou (janvier 1988) et au Collège de Rimouski (octobre 1988). Cependant, cette présentation faite à l'intention des professeurs du Collège d'Alma précise davantage mon point de vue sur les différences entre la formation professionnelle et la formation fondamentale.

A titre de conseiller pédagogique depuis plus de dix ans dans un collège, un aspect qui m'a toujours frappé chez les enseignants[1] du secteur technique réside dans l'importance qu'ils accordent au point de vue des employeurs. Pour eux, c'est une évidence. Il est impérieux de rencontrer les attentes des employeurs: ce sont eux qui engagent nos diplômés et une condition de notre efficacité consiste à bien rencontrer les besoins des employeurs. A telle enseigne qu'on souhaiterait pouvoir baigner régulièrement dans le milieu industriel afin de mieux adapter son enseignement aux changements technologiques et pour bien connaître les besoins de ces partenaires privilégiés. Evidemment, les enseignants du secteur technique veulent éviter les pièges d'une

1. Nous utilisons le masculin ici pour de simples raisons de lecture plus aisée.

formation trop pointue, trop spécialisée, trop influencée par un groupe restreint d'employeurs. A l'évidence, les enseignants du secteur technique visent une formation de base, non une formation spécialisée!

C'est très bien, dira-t-on: "Une formation de base non spécialisée, voilà qui justifie la pertinence des cours généraux et qui tisse la toile de fond qu'est la formation fondamentale". Lancer le débat ainsi serait mal connaître le secteur technique. Pour la majorité des enseignants du secteur, cette expression est loin de signifier le besoin de cours généraux (philosophie, français, mathématiques, etc.): c'est une invitation à préparer les diplômés à divers types d'entreprises susceptibles d'engager ces derniers.

Si la très forte majorité des enseignants partage ces "évidençes", pourquoi les rappeler ici? Parce qu'elles contiennent des questions essentielles à approfondir:

- **quelles sont les attentes précises des employeurs en fonction d'un technicien de niveau collégial?**

. comment assurer une formation de base qui soit polyvalente (permettant aux diplômés de s'adapter rapidement à divers milieux) et spécialisée (pas trop général, pour éviter que des sujets techniques ne soient qu'abordés sans vraiment développer des habiletés réelles chez le technicien)?

A ces deux questions, nous en greffons une troisième; la seconde que nous examinerons dans la structure de notre exposé:

. en quoi ces questions et les réponses à leur donner ont-elles quelque chose à voir avec la FORMATION FONDAMENTALE?

Telles sont les trois questions auxquelles nous voulons apporter un certain éclairage par notre exposé. Evidemment, nous dirigerons nos analyses en fonction du mandat qui nous a été confié, soit la formation fondamentale dans le secteur technique. Et, étant donné l'importance que nous accordons nous aussi aux points de vue des employeurs, nous tirerons la base de notre réflexion de leurs avis. Ajoutons enfin que les enseignants du secteur général ne seront pas laissés pour compte dans notre réflexion, même si notre mandat touche d'abord les enseignants du secteur technique.

Notre approche de la question de la formation fondamentale est donc bien particulière si on la compare à ce que l'on trouve généralement dans le réseau actuellement, approche souvent centrée sur la nature de la formation fondamentale. Nous ne nions pas l'importance d'un tel questionnement et nous le prendrons en compte dans notre réflexion. Nous avons plutôt choisi d'éclairer le débat et la pratique pédagogique en comparant les attentes des employeurs à certaines conceptions de la formation fondamentale. Nous donnerons enfin des indications pédagogiques, des balises, pouvant guider l'action des enseignants du secteur professionnel quant à la question de la formation fondamentale dans leur programme.

Les résultats de deux enquêtes récentes nous fourniront des données éclairantes pour notre débat:

- **Technological change to 1991: the implications for engineering technologists and post-secondary institutions**, une enquête menée par la firme Thomandale management ltd, en juillet 1986, pour le compte de l'Alberta society of engineering technologists (ASET).

- **Promotion de la formation et insertion des diplômés au marché du travail**, étude conduite par André Thivierge au Collège de la région de l'amiante auprès d'employeurs privilégiés (1987).

Avant d'aborder les résultats de ces études, j'aimerais soumettre les participants de cet atelier à une réflexion préalable faisant appel à leur propre conception de ce qu'est le technicien de niveau collégial qu'ils entendent former. A cette fin, je vous propose la simulation suivante:

> Vous faites maintenant partie d'un comité de sélection à titre de consultant pour mon entreprise (PME ou grande entreprise). Nous avons reçu 5 candidatures de techniciens respectant les critères d'ouverture du poste affiché. Je vous demande d'identifier cinq critères qui permettront au comité de sélection de choisir le meilleur candidat.

On aura deviné les motifs de cette simulation: permettre aux participants de comparer leurs perceptions à celles des employeurs et préciser leur réflexion au début de cette présentation afin de mieux la questionner. Nous recueillerons les principaux éléments de réponse fournis en les notant au tableau et nous comparerons en cours d'exposé les données obtenues aux avis des employeurs et à la formation fondamentale.

I- DES ATTENTES IMPORTANTES DES EMPLOYEURS

Même si ces études comportent des limites (équivalent de nos techniques physiques en Alberta et le nombre de 27 employeurs pour l'étude québécoise) et que nous ne les rapportons ici que très sommairement, elles nous font connaître l'opinion, chacune à leur manière, de près d'une centaine d'employeurs (68 et 27 = 95) provenant d'entreprises très variées: grande, moyenne, petite, québécoise, albertaine (38 répondants), ontarienne.

L'objectif principal de l'étude albertaine consistait à identifier l'influence des changements technologiques qui affecteront les carrières des membres de l'Alberta society of engineering technologists (ASET), ce pour la période 1986-1991. La structure des entrevues gravitait autour de trois thèmes principaux:

- les facteurs qui affecteront les emplois;
- les recommandations aux technologues pour se maintenir à la fine pointe;
- les tendances quant aux habiletés techniques demandées aux techniciens.

Avant de présenter un tableau synthèse des aspects qui nous intéressent aujourd'hui dans cette étude, portons attention à quelques extraits de cette étude[2]:

. "La tendance des changements montre une demande croissante de techniciens capables de faire des liens entre diverses disciplines reliées entre elles (ex.: mécanique et électrotechnique". (p. iii)

. "Le défi du technologue sera de comprendre l'ensemble d'un système et de le garder opérationnel: ce qui exige des habiletés de diagnostic (trouble shooter) de plus en plus importantes (p. iii). Ce, même si la tendance au technicien de "remplacement" (plug in, plug out) demeure présente. (p. 2.17)

. "Une formation de base en informatique est recommandée fortement non seulement pour elle-même ou pour le contexte systématique de travail, mais aussi pour le raisonnement logique qu'elle développe". (p. iii)

2. Texte traduit, adapté ou résumé par nous.

- "Puisque le marché du travail change en fonction des nouvelles technologies, il y aura des changements quant aux méthodes de travail utilisées dans l'entreprise; les projets d'équipe et les cercles de qualité deviendront de plus en plus importants. La structure organisationnelle tendra à devenir plus horizontale: l'identification, l'analyse et la résolution de problème deviendra davantage un travail d'équipe". (p. iii et p. 2.36)

- "La réussite du technologue dépendra de ses habiletés et de ses attitudes dans les relations interpersonnelles, dans ses habiletés à communiquer, dans sa discipline et dans les diciplines connexes." Ceux qui accéderont à des postes de commandes seront ceux qui auront une image systémique de l'entreprise incluant une connaissance de la finance, de la rentabilité et de la mise en marché. (p. iii)

- "Les habiletés dans la communication écrite et orale font partie des habiletés de haut de liste. Elles sont sous-jacentes aux travaux d'équipe et aux projets... non seulement dans la documentation quotidienne liée au travail,

mais aussi pour rédiger des rapports et la correspondance à caractère technique". (p. 2.24)

. Enfin l'une des recommandations aux technologues mérite d'être relevée:

. "Soyez conscients de l'importance que les employeurs accordent à la motivation, l'enthousiasme, la créativité et ardeur au travail. Ces attributs aident à neutraliser les déficiences dans d'autres secteurs et à éviter les licenciements." Et nous pourrions ajouter: à se dénicher un travail.

Le tableau ci-après regroupe les éléments-clés de cette étude quant au sujet qui nous préoccupe.

TABLEAU 1

QUELQUES EVIDENCES DE L'ETUDE DE L'ALBERTA

PROFIL D'UN TECHNICIEN

- **INTERDISCIPLINARITE TECHNIQUE:** HABILETE DE BASE
- **HABILETE A DIAGNOSTIQUER ET VISION SYSTEMIQUE**
- **ANALYSE ET RESOLUTION DE PROBLEME**
- **INFORMATIQUE:** POUR ELLE-MEME, INTERDISCIPLINARITE, LOGIQUE
- **METHODES DE TRAVAIL:** - TRAVAIL EN EQUIPE; CERCLE DE QUALITE
  - LEADERSHIP, RESPONSABILITE
- **RELATIONS INTERPERSONNELLES:** HABILETES ET ATTITUDES
- **COMMUNICATION ORALE ET ECRITE:** PRECISION ET CLARTE
- **ORGANISATION DE L'ENTREPRISE**
- **CAPACITE D'ARGUMENTER:** DEFENDRE UN PROJET OU UNE IDEE
- **L'ENTHOUSIASME, LA MOTIVATION, LA CREATIVITE**

De ce tableau-synthèse émergent trois champs de formation majeurs:

- la discipline et les éléments connexes
- l'informatique
- des habiletés nécessaires au milieu de travail sous-jacentes aux deux dimensions précédentes.

Nous pousserons davantage nos analyses de ce tableau après avoir examiné les tendances observées plus près de nous grâce à certaines données de l'étude de André Thivierge du Collège de la Région de l'amiante conduite auprès de 27 employeurs. Un aspect de cette étude nous intéresse particulièrement: le profil du candidat recherché par l'employeur au moment de l'entrevue de sélection.

L'une des questions portait sur le contenu et l'importance des premières impressions données par un candidat: (p. 195)

- "La qualité de la présentation personnelle", une tenue vestimentaire propre, soignée et un maintien convenable.
- "La qualité de la poignée de mains", associée au premier regard et aux premières paroles échangées.

- **"La façon d'entrer en contact, de communiquer."** Ce sont des attitudes qui révèlent l'intérêt, l'ouverture, une certaine assurance, le tact, l'entregent.

- **"La façon de s'exprimer"**: la clarté dans l'expression verbale, la cohérence, le débit, le vocabulaire...

- **"La démonstration du vouloir"**. Une certaine capacité d'affirmation de soi, de manifestation d'intérêt, d'enthousiasme.

A n'en pas douter nous trouvons là, déjà, un certain nombre de convergences entre les deux études citées: communication orale, et même non verbale, cohérence dans l'expression, l'enthousiasme.

L'étude de André Thivierge interrogeait les employeurs sur les critères de sélection des candidats et sur le profil du candidat recherché. Le tableau qui suit présente les trois premiers quartiles des caractéristiques recherchées (34 des 43 présentées par le chercheur).

TABLEAU 2

PROFIL DU CANDIDAT RECHERCHE **(p. 186-187)**

THIVIERGE, André

Q	1-	Sens des responsabilités	100%
U	2-	Connaissance des techniques de base	100%
A	3-	Franchise	96%
R	4-	Conscience professionnelle	93%
T	5-	Avoir du jugement	96%
I	6-	Capacité de travailler en équipe	96%
L	7-	Prendre plaisir à son travail	96%
E	8-	Faire preuve d'efficacité	96%
	9-	Respect de l'autorité	93%
1	10-	Capacité d'adaptation	93%
	11-	Etre dynamique	96%
	12-	Débrouillardise	100%
Q	13-	Planification et organisation du travail	96%
U	14-	Etablir des relations interpersonnelles	
A		positives	96%
R	15-	Capacité de prendre des initiatives	89%
T	16-	Persévérance	85%
I	17-	Habiletés techniques de base	82%
L	18-	Capacité de communiquer oralement	78%
E	19-	Entregent	74%
	20-	Goût des défis	74%
2	21-	Apporter des idées nouvelles	74%
	22-	Etre bien dans sa peau	74%
	23-	Habiletés techniques spécialisées	70%
	24-	Connaissance de techniques spécialisées	67%
Q	25-	Faire preuve d'enthousiasme et de zèle	67%
U	26-	Bonne connaissance de la langue française	65%
A	27-	Bonnes manières	63%
R	28-	Notes obtenues pendant les études	70%
T	29-	Une certaines expérience de travail	
I		(stage, etc.)	56%
L	30-	Capacité de communiquer par écrit	56%
E	31-	Aptitude au leadership	59%
	32-	Forte personnalité	56%
3	33-	Recommandations des professeurs	59%
	34-	Force de persuasion	40%

Au risque d'omettre certaines dimensions essentielles, nous présentons une synthèse du profil du candidat recherché par les employeurs à partir des deux études citées. Profil qui constitue pour nous autant d'exigences de formation de nos étudiants qui ne nous arrivent par ailleurs pas toujours aussi prêts que nous le souhaiterions et qui ne travaillent pas toujours autant et aussi bien que nous le souhaiterions.

TABLEAU 3

PROFIL DU CANDIDAT - SYNTHESE

CONNAISSANCES ET HABILETES TECHNIQUES	Connaissances techniques de base Habiletés techniques de base Certaines connaissances de techniques connexes Méthodes de travail
VALEURS	Responsabilité Jugement Conscience professionnelle Loisir - Travail - Société
COMMUNICATION	Travail en équipe Aptitudes aux relations interpersonnelles Communiquer oralement Communiquer par écrit Français et anglais (Lecture au moins)
LOGIQUE	Clarté de l'expression Cohérence - argumentation Planification du travail Analyse et résolution de problèmes Diagnostic et système
ATTITUDES AU TRAVAIL	Motivation au travail Créativité - innovation Réactions au stress
ENTREPRISE	Connaissance de l'organisation de l'entreprise Une certaine expérience

Voilà ce qui constituerait donc des ingrédients essentiels de la formation dans le secteur technique si l'on s'appuie sur les attentes des employeurs, du moins à partir des deux enquêtes analysées. Nous enrichirons ces données quelque peu après avoir comparé ce profil à la formation fondamentale.

II- ET LA FORMATION FONDAMENTALE?

La question majeure que pose le mouvement de la formation fondamentale peut se résumer ainsi, comme nous le propose Jacques Laliberté, dans "La formation fondamentale", la documentation américaine (p. 93):

- "Quels devraient être les attributs d'une personne éduquée aujourd'hui?
- Devant l'explosion des connaissances et la surspécialisation du savoir, que faut-il enseigner?
- Quel est l'impact actuel et prévisible de la révolution technologique sur les établissements et sur la formation qu'on y dispense?
- Comment organiser un curriculum pour que l'étudiant développe une attitude positive, entreprenante à l'endroit de son développement personnel et en vienne à considérer qu'apprendre est l'affaire de toute une vie?

- De quelles manières les programmes de formation générale vont-ils proposer une réflexion sur les problèmes d'ordre économique, social, culturel et politique auxquels le citoyen est confronté?"

Les dossiers-souches de Jacques Laliberté et de Paul-Emile Gingras ont mis en évidence la diversité des modèles de réponse à ces questions. Peut-on découvrir une relation étroite entre au moins l'un de ces modèles et les données recueillies auprès des employeurs?

L'examen des modèles nous a permis d'effectuer d'emblée nos choix parmi ceux centrés sur une approche dite "des habiletés et des compétences comme principe d'organisation" plutôt que sur des modèles centrés sur l'étudiant, les disciplines, les grands classiques ou les problèmes sociaux.

Si nous retenons ce modèle ici, c'est que nous désirons comparer les points de vue d'employeurs à la formation fondamentale. Si nous nous placions dans la perspective du développement des programmes au secteur professionnel, nous devrions tenir compte aussi du modèle retenant les disciplines

comme principe d'organisation de la formation fondamentale. En d'autres mots, nous pensons qu'après avoir déterminé "les compétences de base et les objectifs"[1], il nous faut considérer les disciplines qui sont les plus susceptibles de fournir un apport significatif non seulement par le contenu nécessaire à la formation spécialisée, mais aussi par les habiletés fondamentales qu'elles peuvent contribuer à développer.

Dans le vécu quotidien des collèges, des départements et des enseignants du secteur professionnel, les intervenants n'ont pas à choisir que tel ou tel cours fera ou non partie du programme (sauf sur les cours institutionnels du programme). Ils ont un rôle majeur à jouer sur les objectifs de formation qu'ils poursuivront effectivement dans leurs cours et sur le cheminement des apprentissages des élèves.

1. Gingras, Paul-Emile et Laliberté, Jacques, **La formation fondamentale, les actes du colloque LE CEGEP ET VOUS: PARTENAIRES POUR L'AVENIR**, colloque de l'AQPC et de la Fédération des cégeps, Tome III, 1989, p.36.

Nous nous centrerons donc sur un modèle de la formation fondamentale basé sur les habiletés. Plusieurs ont tenté de déterminer les habiletés fondamentales essentielles à un élève suivant une formation collégiale. Parmi les plus connus dans la littérature, nous nous attarderons brièvement au modèle du Collège Alverno, au modèle Comp (College outcome measures project) et à l'approche du "career education"[2].

2. Pour en savoir davantage sur ce sujet, voir les travaux de Jacques Laliberté et Paul-Emile Gingras.

TABLEAU 4

C O M P

LALIBERTE, Jacques, p.62

1- **CAPACITE DE COMMUNIQUER:**

Pouvoir émettre et recevoir de l'information de différentes façons dans diverses circonstances et pour différentes raisons.

2- **CAPACITE DE RESOUDRE DES PROBLEMES:**

Pouvoir analyser divers problèmes (social, scientifique ou artistique); choisir et inventer des solutions à ces problèmes.

3- **CAPACITE DE CLARIFIER DES VALEURS:**

Identifier ses valeurs, celles des autres, les comprendre et en analyser les implications.

4- **CAPACITE DE FONCTIONNER DANS LE CADRE DES INSTITUTIONS SOCIALES:**

Comprendre les institutions sociales et leur impact.

5- **CAPACITE D'UTILISER LA SCIENCE ET LA TECHNOLOGIE:**

Utiliser et identifier l'impact de la technologie.

6- **CAPACITE D'UTILISER LES ARTS:**

Identifier les arts, en comprendre l'impact et en analyser les utilisations possibles.

TABLEAU 5

MODELE DU
COLLEGE ALVERNO

(Résumé - J. Laliberté, p.78)

1- **COMMUNIQUER** de façon efficace (écrit, oral, technologique, audio-visuel)

2- **ANALYSER** (Raisonner - penser clairement).

3- **RESOUDRE** des problèmes

4- **INTERAGIR** avec autrui.

5- **FORMULER** des jugements de valeur et prendre des décisions autonomes.

6- **COMPRENDRE** les relations entre l'individu et son environnement.

7- **COMPRENDRE** le monde contemporain.

8- **REAGIR** aux arts et humanités.

L'étudiant doit atteindre les 4 niveaux suivants pour les 8 habiletés et atteindre les niveaux 5 et 6 pour 8 disciplines.

1- Identifier les éléments explicites d'une oeuvre.
2- Identifier les éléments implicites d'une oeuvre.
3- Identifier les relations dans une oeuvre.
4- Analyser la structure d'une oeuvre.
5- Développer de nouvelles hypothèses ou conclusions.
6- Produire une oeuvre démontrant l'habileté d'analyse.

TABLEAU 6

CAREER EDUCATION

"FORMATION VISANT A DEVELOPPER LES HABILETES REQUISES POUR VIVRE UNE VIE PLEINE, AXEE SUR UN TRAVAIL QUI A DU SENS ET PROCURE DE LA SATISFACTION" p.12

- **HABILETES DE BASE:** lire, écrire, communiquer oralement, formation en maths
- **SE COMPRENDRE** soi-même
- **IDENTIFIER** ses intérêts et aptitudes sur le plan de la carrière
- **PRENDRE** ses déc.sions
- **UTILISER** son temps de loisir
- **ATTITUDES** face au travail et habitudes de travail
- **APPRECIATION** de l'entreprise privée
- **HUMANISER** le milieu de travail
- **DEPASSER** les préjugés - stéréotypes pour le choix

Résumé - Jacques Laliberté, p.12

Sans faire un relevé systématique de chacune des dimensions de ces modèles qui recoupent le profil du candidat recherché par les employeurs, nous pouvons observer des convergences certaines. Les préoccupations de formation sont supportées par la même trame: les tissus et les teintes diffèrent parfois. Nous notons aussi certaines différences sur lesquelles nous reviendrons plus tard.

Cette relation entre les attentes des employeurs et la formation fondamentale relance la question: qui a la lourde responsabilité d'assurer une telle formation fondamentale aux étudiants du secteur professionnel? A cet égard, nous pouvons noter une tendance importante des enseignants:

. Les enseignants du secteur général ont cru que la formation fondamentale était l'affaire des cours généraux. Le discours de plusieurs enseignants du secteur professionnel tend à leur donner raison: "L'apprentissage de la communication orale et écrite devrait se faire dans les cours de français"... Qu'on leur donne la base (écriture, orthographe, etc.) et qu'on laisse faire le théâtre".

Quant à moi, cette opinion ne résiste pas à l'analyse. Nous croyons au contraire que la responsabilité de la formation fondamentale des étudiants du secteur technique relève à la fois du secteur général et du secteur technique. Nous pourrions invoquer plusieurs raisons théoriques pour soutenir un tel avis; examinons plutôt des raisons pratiques évidentes en utilisant d'abord l'exemple de la qualité du français cité plus haut.

Il est évident que les professeurs de français ont un rôle majeur à jouer, mais ils ne peuvent développer seul l'habileté à s'exprimer chez les étudiants du secteur technique[1]. S'exprimer avec précision, clarté, et cohérence en électrotechnique ou en mécanique ne peut dépendre que des cours de français ou de philosophie. Une telle habileté est fonction aussi de la qualité des concepts des étudiants, de leur intégration, de leur précision. Un raisonnement identique s'applique à d'autres habiletés comme l'analyse de situations, la résolution de problème, l'argumentation, la planification du travail, ou la défense d'un projet à caractère technique. De

1. Pour nous le problème de la qualité du français des élèves dépasse largement la question des fautes d'orthographe et de syntaxe...

telles habiletés sont fonction des concepts et des habiletés propres au domaine disciplinaire et des situations d'apprentissage dans lesquelles ont été placés les étudiants. D'autres exemples sont soumis à la même règle. Travailler en équipe dans le cadre d'un travail de philosophie ou de psychologie s'avère très différent que de la faire dans le cadre d'un projet de fin d'étude en électrotechnique. Etablir des relations interpersonnelles avec des pairs s'avère différent que de les établir avec un client en stage ou un collègue de travail. Rédiger un rapport de laboratoire cohérent et précis fait appel à des habiletés semblables et différentes de celles nécessaires à la rédaction d'un travail long dans le secteur général.

Ce sont des habiletés semblables et différentes; elles interagissent les unes sur les autres. Apprendre une démarche d'analyse d'un problème en philosophie aide l'étudiant à analyser un problème de mécanique ou d'architecture. Cet apport ne se réalise pas automatiquement, cependant. Il exige un TRANSFERT de la part des étudiants. Qui est responsable d'assurer qu'un tel transfert se fasse? A quelles conditions se fera-t-il?

Ce serait donc une erreur de croire que la formation fondamentale peut être assumée par les cours généraux. A l'inverse, peut-on croire qu'elle puisse l'être par les cours techniques seulement? A l'évidence, non!

. Les cours du secteur technique sont déjà très chargés, beaucoup trop même dans plusieurs cas. Et ce n'est pas l'évolution de la technologie des dernières années qui arrangera la situation, bien au contraire.

. De plus, les professeurs du secteur technique n'ont pas nécessairement les connaissances de base pour habiliter les élèves à certains aspects de leur formation: habiletés interpersonnelles, problèmes politiques, motivation au travail, groupe de tâche, la place du travail et du loisir dans une vie, affirmation de soi, constituent quelques exemples parmi d'autres illustrant cette réalité.

A mon avis, la seule voie est l'interdépendance, la cohérence entre les deux secteurs de formation.

En cela nous rejoignons le sens même de la formation de niveau collégial et le point de vue émis par Jerry Gaff[2], point de vue synthétisé ainsi par Jacques Laliberté (1984).

> "Selon Gaff (1983), une analyse critique des réformes réalisées au cours des dernières années fait réellement ressortir qu'un nombre de plus en plus grand de collèges travaillent en fonction des deux principes suivants:
>
> 1. la formation générale est compatible avec la spécialisation et lui est un nécessaire complément;
>
> 2. la formation générale est une composante indispensable de la formation professionnelle...

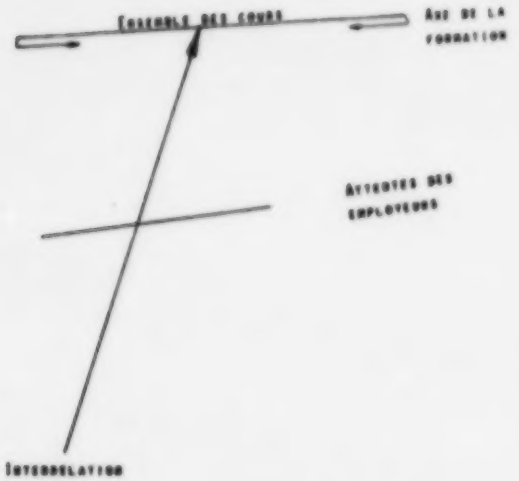
Enfin un dernier aspect alimente ma réflexion sur la formation fondamentale dans le secteur professionnel. Tous les enseignants du secteur professionnel, comme ceux du secteur général (et j'ajouterais aussi un grand nombre d'employeurs)[3] ne réduisent pas la formation d'un étudiant du

2. Gaff, Jerry G., **General Education Today: a critical analysis of controversies, practices and reformes**, San Francisco, Cal., Jossey-Bass Publishers, 1983, p.p.63-65.
3. 74% des employeurs souhaitent que le candidat soit "bien dans sa peau" selon l'enquête de André Thivierge (vg. tableau 2).

collégial aux seules dimensions nécessaires pour exécuter un travail de façon efficace. Tous conviennent que le mandat d'éduquer va plus loin, tout en convergeant avec ce qui précède. Les enseignants et les employeurs désirent que les étudiant/les employés soient bien dans leur peau, mentalement et physiquement, non seulement parce qu'ils seront plus efficaces au travail, mais aussi pour l'employé/étudiant lui-même. Il n'y a pas contradiction entre ces deux points de vue, mais complémentarité et interpénétration.

Le schéma suivant peut symboliser cette complémentarité des points de vue:

SCHEMA SYMBOLIQUE
DE LA COMPLEMENTARITE
ATTENTES DES EMPLOYEURS
ET FORMATION FONDAMENTALE



SYMBOLIQUE

La portée de la formation fondamentale est plus large que les attentes des employeurs (droites de longueurs différentes): la formation fondamentale trouve une partie de ses origines dans les attentes des employeurs (flèche de l'interpénétration) et la dynamise dans le secteur professionnel. Quant à l'axe de la formation, il contient l'ensemble des cours et le cadre de la formation lui-même. La compréhension des attentes des employeurs permet de mieux saisir l'interaction entre les cours eux-mêmes.

Le point de vue du Conseil supérieur de l'éducation va en ce sens: "En définitive sous des modes divers, chaque domaine regroupant des matières du curriculum peut contribuer au développement d'apprentissages fondamentaux de l'élève: dans le champ des capacités, en favorisant la rigueur intellectuelle, la pensée cohérente, le jugement critique; dans le champ des attitudes, en suscitant le désir de surmonter les défis de la société, la responsabilité, l'appropriation du sens de ce qu'on apprend, l'engagement, la participation et la créativité; dans le champ du savoir, en facilitant

l'intégration des connaissances et de l'expérience".[1]

Avant de passer au chapitre des moyens d'action concernant la formation fondamentale dans le secteur technique, il n'est pas inutile d'illustrer notre point de vue par un exemple fictif.

UN EXEMPLE

L'exemple fictif suivant illustre de façon concrète l'apport de la formation technique à la formation fondamentale d'un élève et l'interaction de la formation générale et de la formation fondamentale. Un professeur de Techniques de génie mécanique, chargé du cours ANALYSE ET TRANSFORMATION DES MATERIAUX doit livrer des informations spécifiques sur les minéraux, les métaux, leurs modes d'exploitation, leurs applications industrielles. Ce faisant, il fournit des informations qui sont spécialisées et reliées à sa discipline. Il doit générer chez ses élèves une organisation de ces informations: de plus il demandera aux élèves d'analyser une

1. La formation fondamentale et la qualité de l'éducation; rapport 1983-84 sur l'état et les besoins de l'éducation, p.33.

situation simulée d'une entreprise ayant à se procurer une matière pour fin de transformation. Il pourra simuler un comité de travail de l'entreprise qui aura à décider du choix de tel ou tel matériau. Le résultat de ce travail d'équipe devra être rédigé en groupe en mettant en évidence, de façon claire et précise, les motifs favorables et défavorables sous-jacents à la recommandation de l'équipe à la fois sous l'angle des concepts vus et sur leur connaissance actuelle des entreprises.

Cette simulation fournit l'occasion, dans un contexte de relations interpersonnelles, de faire les liens entre les diverses parties du cours, ce dans un laps de temps relativement court (temps alloué: 1 période). L'élève averti (le plus souvent par le professeur) trouvera ainsi une occasion d'appliquer ses acquis du cours de français, de philo (argumentation et défense de ses idées), de son cours de psycho (relations interpersonnelles et travail en équipe), de son cours complémentaire en gestion des entreprises et de ses autres cours de génie mécanique.

III- A LA RECHERCHE DES MOYENS...

L'Invitation qui précède constitue tout un défi. Comment passer à l'action dans le contexte actuel des tâches des enseignants? Il n'y a évidemment pas de réponse magique et simple à cette question.

1. PRECISER LES ORIENTATIONS DE LA FORMATION DANS NOTRE DEPARTEMENT DU SECTEUR TECHNIQUE

Il s'agit de cerner en équipe départementale les objectifs de formation, i.e. les priorités départementales quant au type de technicien à former, ce autant sur le plan technique et personnel que sous celui de la préparation au travail. Il est même souhaitable de cerner les objectifs de première et de deuxième année en fonction desquels chaque plan de cours pourra être situé. Une analyse des plans de cours en commun, les rendant ainsi plus collectifs, permettra de comparer les intentions pédagogiques à l'action en classe. C'est une

question de cohérence mais aussi de choix des importances à donner.

Les défis posés par une telle démarche sont au moins de trois niveaux: retrouver nos convergences comme enseignant au-delà des spécialisations et de nos différences individuelles; dépasser nos spécialisations dans nos propres techniques; nommer avec précision ce que nous croyons être des évidences.

Nous croyons qu'une telle démarche doit être amorcée peu importe le contexte institutionnel relatif à la formation fondamentale: si l'institution a défini un projet de formation fondamentale, le département devra aussi se situer en fonction de ce projet. Si ce n'est pas le cas, le département doit définir ce que sont ses intentions de formation du technicien. C'est sans doute le prix à payer pour savoir où on désire mener le technicien que l'on désire former.

2. SYSTEMATISER LA FORMATION DONNEE AUX ETUDIANTS

Dit de façon caricaturale, il s'agit de dépasser l'amateurisme et le hasard. Les employeurs demandent de la qualité: qualité de la formation technique, qualité de la personne. Nous sommes d'accord avec de telles attentes. Plusieurs de nos étudiants rencontrent très bien ces attentes, d'autres non. Le défi consiste à donner une formation qui soit moins tributaire des caractéristiques de nos étudiants à leur arrivée pour générer l'excellence recherchée. Comment le faire? Deux perspectives émergent: d'abord le vouloir vraiment et, du même souffle, systématiser notre enseignement en équipe départementale.

A titre d'exemple, si nous désirons vraiment développer le sens des responsabilités des étudiants, il nous faut identifier des moyens précis à utiliser en première, en deuxième et en troisième année de la formation.

3. ASSURER DE LA COHERENCE DANS LA FORMATION

Cette cohérence, il faut la rechercher aussi avec l'ensemble des enseignants auprès de nos étudiants. Nous ne pouvons tout faire dans nos cours et nos connaissances sont limitées, avons-nous dit. Par ailleurs, les enseignants des autres disciplines refusent et peuvent très difficilement participer à toutes les vies départementales: ils ont besoin de se retrouver sous l'angle de leur discipline avec d'autres collègues et ils auraient à participer à un nombre de réunions départementales beaucoup trop élevé.

Pourtant leur apport est nécessaire En conséquence, demandons-leur des participations spécifiques à la formation des étudiants (Ex.: travail en équipe, rapport de laboratoire, relations interpersonnelles, anglais technique, défense d'un projet à caractère technique, etc.) et de compléter (ou même de participer) le profil du technicien tel que défini. De

même, ils pourraient indiquer quel est l'apport de leurs cours à la formation. Ces échanges pourraient augmenter l'apport des autres cours à la formation technique. L'analyse de la condition humaine des personnes handicapées en philosophie pour des étudiants de technique d'éducation spécialisée jouerait tout un rôle dans la formation de l'éducateur. Elle forme à l'analyse systématique, d'abord, et positionne ensuite la personne handicapée dans un système élargi pour l'étudiant tout en contribuant à la comparaison de l'étudiant lui-même à cette condition de la personne handicapée.

Cette approche a l'avantage d'augmenter la cohérence de la formation, de conserver la spécificité des disciplines et de rapprocher les secteurs tout en permettant une meilleure distribution des énergies. Chacun en tirerait un appui fort apprécié.

4. ASSURER LA COHERENCE DE LA FORMATION POUR L'ETUDIANT LUI-MEME

Dans quelle mesure supportons-nous explicitement l'une des difficultés majeures des étudiant: l'approche par tiroir, approche que nous déplorons fortement? Ils n'ont pas de vision systémique de leur formation (technique et générale), vision systémique dont ils ont tant besoin par ailleurs en milieu industriel: elle est à la base du jugement, de la responsabilité, de l'adaptation et de bien d'autres exigences reliées à la formation fondamentale. Des moyens précis peuvent être utilisés comme:

- l'accueil des étudiants en département;
- l'utilisation des premières périodes de cours;
- la clôture d'un cours;
- les bilans annuels de formation faits par les étudiants avec les enseignants;

- les séminaires d'intégration et des projets de fin d'étude;

- donner souvent l'occasion aux étudiants de résoudre des problèmes interreliant de plus en plus divers aspects du programme;

- l'examen interdisciplinaire de session ou d'année;

- l'utilisation des expériences de travail à temps partiel;

- les activités parascolaires.

Bref, toutes les activités mettant l'accent sur les liens **à faire par les étudiants eux-mêmes** entre les contenus de cours et les diverses facettes de la formation, sont les bienvenues.

5. ORIENTER NOS ENSEIGNEMENTS SUR DES OBJECTIFS DE FORMATION ET L'ORGANISATION DE L'INFORMATION

Une tendance forte des enseignants devant l'éclatement des connaissances est largement répandue et difficile à contrer: augmenter la quantité d'informations à livrer aux étudiants dans le moins de temps possible. L'expérience, l'approfondissement et les nouveautés technologiques expliquent en partie ce phénomène. De plus, l'expérience apprend à chaque enseignant à mieux synthétiser et, ainsi, la quantité d'informations reçues par les étudiants augmente constamment. Mais que reste-t-il de ces informations? Quelles **habiletés durables** les étudiants ont-ils développées grâce à des informations? Quelle place faisons-nous à certains axes essentiels de la formation tels que désirés par les employeurs (Communication, responsabilité, par exemple)?

Dans la même perspective, nous ne saurions trop insister sur l'aspect de l'organisation de l'information chez les élèves. Vaut mieux donner moins d'informations aux étudiants, mais leur faire saisir la façon dont s'est développé un concept dans une discipline, identifier les attributs essentiels du concept et favoriser sont intégration par une représentation graphique (schéma). Ce sont là des moyens pédagogiques qui garantissent davantage une organisation solide de l'information chez l'élève. Ainsi lorsqu'il aura à analyser une situation, il sera plus apte à la faire de façon systématique puisqu'il aura de tels systèmes structurés à sa disposition.

Les concepts, les habiletés et leur interrelation, sont les fondements de nos disciplines et de nos programmes, et faut-il le rappeler, des éléments-clés de la formation fondamentale.

6. AVOIR DES EXIGENCES PRECISES ET GRADUEES

La communication orale et écrite, l'interrelation entre les personnes, le travail en équipe, la responsabilité, la langue anglaise constituent des facettes de formation qui doivent être intégrées à la formation technique. L'étudiant doit les appliquer à des contenus et des situations à caractère technique.

On doit exiger graduellement comme on doit supporter cette intégration. Exiger trop, trop vite portera au refus et au découragement.

A nouveau ici, une telle approche exige des relations avec les enseignants des autres disciplines pour répondre, en partie, à la question: quand pourrons-nous exiger quoi, quant à l'anglais, par exemple?

7. DES GROUPES HOMOGENES ET HETEROGENES?

L'une des objections faites à l'approche présentée ici a trait à la constitution des groupes qui, dans plusieurs collèges, comprennent des étudiants

provenant de plusieurs disciplines. L'idéal, j'en conviens aisément, serait des groupes homogènes sous l'angle des programmes. Cependant plusieurs composants de la formation fondamentale diffèrent peu d'un programme à l'autre de sorte que cette approche demeure faisable. Elle exige un peu plus d'adaptation de l'enseignant en situation d'enseignement compte tenu de la diversité des champs d'application des habiletés touchées.

8. STIMULER LA MOTIVATION DES ETUDIANTS

Et oui! Les étudiants ont des résistances reliées à la formation fondamentale. Ils ne nous arrivent pas toujours avec les attitudes souhaitées. A nous de les stimuler si nous croyons vraiment à l'importance des exigences de formation et des attentes des employeurs. La mise en contact précoce des étudiants avec des employeurs avertis pourrait constituer un moyen fort pertinent dans ce contexte[2].

2. Pour creuser davantage la question de la motivation, on aura intérêt à lire la magnifique synthèse de Jere Brophy parue dans

9. **RAPPELER REGULIEREMENT QUE LA PRODUCTIVITE DANS L'ENTREPRISE EST AUSSI FONCTION DES PERSONNES**

Lorsqu'un de mes amis a vu sa fille quitter le domicile conjugal, sa productivité au travail a largement diminué pendant un temps. L'éducation aux valeurs, la place faite aux personnes (ce qu'elle est et veut devenir), la place du travail et du loisir, l'organisation du travail et de la société constituent des facteurs qui ont quelque chose à voir avec la productivité. Les Japonais l'auraient compris avant nous, semble-t-il. Se rappeler cette réalité et en faire accepter les conséquences par les étudiants, tels sont deux autres défis que nous pose la problématique de la formation fondamentale.

10. **MAINTENIR UN CAP D'EXCELLENCE QUANT A LA FORMATION TECHNIQUE DE BASE A DONNER AUX ETUDIANTS**

Point n'est besoin d'insister. Une formation fondamentale solide sans une

---

la revue Educational leadership du mois d'octobre 1987: Synthesis of research on strategies for motivating students to learn.

formation spécialisée de haute qualité ne convient pas, peu importe la carrière choisie. Les employeurs désirent cette compétence, à court et à long terme. Comme formateur, nous partageons cet objectif. A nous de préciser ce qu'implique une telle exigence sous l'angle de la formation du technicien.

EN CONCLUSION

Les employeurs et le mouvement de la formation fondamentale vont dans le même sens, même si nous pouvons noter des différences entre les deux perspectives quant à l'ampleur et au sens. Ils nous invitent à plus de cohérence, à une vision pragmatique et englobante de la formation et à une recherche de plus d'efficacité encore. Les enseignants du secteur technique ont les moyens de participer à la formation fondamentale de leurs étudiants: d'abord en précisant le type de technicien à former, en interpellant leurs collègues des autres disciplines tout en respectant leurs spécificités et en recherchant des moyens de systématiser les apprentissages des futurs techniciens.

NOTES

CONFERENCE DE CLOTURE

QUELQUES REFLEXIONS SUR LA FORMATION FONDAMENTALE ET L'APPROCHE-PROGRAMME

Monsieur Paul Inchauspé
Directeur général
Cégep Ahuntsic

D'entrée de jeu, je voudrais préciser le sens de mon intervention.

Je n'ai nullement l'intention de produire devant vous des choses nouvelles concernant les deux objets de vos journées d'études, la formation fondamentale et l'approche-programme. Vous avez pendant ces deux jours entendu sur ces sujets des personnes bien plus expertes que moi. Qu'aurai-je donc à y ajouter?

D'ailleurs, j'ai déjà dit l'essentiel de ce que je pensais de la formation fondamentale dans une conférence faite au Cégep de Limoilou et intitulée "Enseigner au cégep, qu'est-ce que cela veut dire?" Mais déjà alors, j'en parlais de façon indirecte et volontairement sans jamais utiliser le terme. Je ne cherchais pas à montrer ce qu'elle était en déployant sa définition, mais en la révélant au coeur même de l'acte d'enseigner dont j'essayais de décrire les pratiques pour en dégager le sens. Bref, je m'adressais alors - et c'est ce que je veux encore faire aujourd'hui - à

ce que les Grecs appelaient le "thymos", le Coeur, ce lieu qu'ils considéraient comme différent de la Raison et de l'Appétit. Le "thymos", c'est en nous ce lieu des sentiments qui nourrit nos engagements, ce ressort de l'action qui nous donne envie de faire, en poussant plus loin, ce que nous faisons déjà. C'est cela que je voudrais encore atteindre aujourd'hui en vous.

Le point de vue où je me place pour traiter ces questions étant précisé, voici les trois idées centrales que j'ai retenues pour ma causerie:

1. Les conditions actuelles de l'enseignement collégial rendent inéluctable l'apparition pour cet ordre d'enseignement des préoccupations autour de la formation fondamentale, de l'approche-programme, des difficultés d'apprentissage.

2. Une certaine démystification de ces préoccupations doit être faite. L'apparition de préoccupations communes à une même époque peut conduire à l'inflation verbale de la mode, car il est plus facile de changer son vocabulaire que son comportement. Et on pourrait déjà constituer le bêtisier de la

formation fondamentale! Aussi, je voudrais montrer que ces préoccupations ne sont pas nouvelles, qu'elles sont au coeur même de vos préoccupations de professeurs. Ce qui est nouveau - et ce n'est pas rien - c'est qu'il faut maintenant aborder ces questions de façon plus systématique pour résoudre les difficultés liées à la formation, que soulèvent et la formation fondamentale et l'approche-programme.

3. Je voudrais vous indiquer, en terminant, ce qui peut être fait dans un établissement pour aborder ainsi ces questions.

PREMIERE PARTIE:

DES CONDITIONS RENDENT INELUCTABLE L'APPARITION DE CES QUESTIONS. IL NE S'AGIT PAS LA D'UNE MODE PASSAGERE, MAIS DE PROBLEMATIQUES ET DE PREOCCUPATIONS QUI SONT LA POUR RESTER

Voici presque dix ans (en février 1980), j'étais invité par la DGEC à parler de "formation fondamentale" devant l'ensemble des coordonnateurs de programmes de cette année-là. J'avais intitulé la première partie de ma causerie: "Il en est des idées comme des patates, elles pourrissent ou produisent selon le sol où on les met". Des

idées-force du Rapport Nadeau avaient déjà pourri; je souhaitais qu'il n'en soit pas de même pour la formation fondamentale. Dix ans après, la patate n'a pas pourri. Au contraire. Des travaux ont été menés, des réalisations sont en oeuvre. Mais surtout, autour de cette question centrale, celle de la formation, on voit partout, comme ici, les différents acteurs d'un système d'éducation se retrouver ensemble et travailler avec ferveur, tous statuts confondus.

C'est qu'un certain nombre de conditions favorisent l'émergence de ces questions et leur prise en charge plus institutionnelle dans les cégeps. J'en signale trois:

1. **Le recul qui nous permet de mieux nous rendre compte des faiblesses du système du cégep**

   La forme d'organisation que prend un système d'éducation influence les finalités qu'il veut atteindre. Et cette forme, même si elle est prise pour des fins qui n'ont rien à voir avec des conceptions éducatives, traduit en fait une conception de l'éducation.

Or, depuis trois siècles, les établissements d'enseignement supérieur ont été marqués par deux modèles antagonistes: le collège des Jésuites du Ratio Studiorum et l'Université allemande du XIX^e siècle. Au collège des Jésuites, ou dans ses dérivés (le gymnasium allemand, le lycée napoléonien, le collège classique), le programme d'études est obligatoire pour tous; le professeur appelé régent applique ce programme; il vise le développement d'aptitudes générales chez l'élève. A l'université allemande, l'étudiant choisit son programme d'études; le professeur détermine lui-même les sujets qu'il traite; il est de plus un spécialiste qui s'adresse à des spécialistes. Chacun de ces modèles a ses avantages et ses inconvénients, mais il est certain qu'une approche de formation fondamentale se développe mieux dans le modèle du collège que de l'université.

Mais de quel modèle le cégep est-il le plus proche? Le cégep, au moment de son implantation, partait d'une situation où existaient le collège classique et l'institut technique. Il présentait des changements par rapport à la situation antérieure. Il visait une formation plus générale: plus de disciplines

scientifiques par rapport au collège classique, plus d'humanités par rapport aux instituts techniques. Mais, surtout, il valorisait la spécialisation rendue nécessaire par le développement et l'éclatement des savoirs. Par sa structure même, le programme assurait dorénavant une formation générale pour tous (les cours communs et obligatoires) et la diversité des spécialisations (les champs de concentration et de spécialisation). Ce mouvement de spécialisation était d'ailleurs, il y a 25 ans, voulu pour l'université, pour l'institut qui est devenu le cégep mais aussi pour le deuxième cycle du secondaire puisque les options et les voies choisies dès le secondaire III orientaient assez radicalement les études ultérieures.

Le cégep comme système d'organisation se rapprochait donc plus de l'université que du collège classique. D'ailleurs, il empruntait à l'université ses principes d'organisation: la discipline, le département, la session, le crédit, la promotion par matière. Ce modèle, qui est celui de la polyvalence (et la polyvalence dans l'établissement ne produit pas automatiquement une formation polyvalente chez l'étudiant, au contraire), présente à

plusieurs égards des avantages (accessibilité, cheminement des étudiants, économie de ressources). Mais ce modèle pour se réaliser nécessite une forme d'organisation essentiellement analytique: toute la réalité est divisée en sous-éléments. Ce système vise la flexibilité, mais sa faiblesse, c'est le manque de cohérence: c'est un système plus moléculaire que molaire.

Dès le début des cégeps, certains remettaient en cause les effets pervers d'un tel système. Les recherches de multidisciplinarité et d'interdisciplinarité visaient à lutter contre cette pente du système, mais elles devaient avorter par suite de dérives. Vingt ans après on voit plus nettement que certaines lacunes de la formation du cégep ne sont pas dues à la mauvaise volonté des acteurs, mais à une pente du système qu'il faut donc plus systématiquement contrecarrer sinon changer. La visée de la formation fondamentale et de l'approche-programme n'a pas d'autre intention. Et il faut remarquer que ce mouvement de remise en cause a lieu aussi dans l'école américaine: le programme d'études, considéré comme un ensemble de cours dont l'intégration se ferait automati-

quement dans la tête des étudiants sans que rien d'autre ne vienne la renforcer ou la faire réaliser, est considéré de plus en plus comme une erreur pédagogique.

2. **La prolongation des études et la généralisation des études supérieures conduisent à repousser de plus en plus loin la spécialisation, car l'accès au marché du travail est davantage différé**

Il y a vingt ans, 11 pour cent d'une classe d'âge donnée accédait à des études de douzième année, 60 pour cent y accède maintenant. Cette situation change radicalement la manière dont l'ordre secondaire et l'ordre universitaire se posent déjà le problème de la formation.

La réforme en oeuvre dans le secondaire vise une formation plus générale pour tous et une formation générale plus longtemps. Une formation plus générale: le curriculum fait une plus grande place à des disciplines nécessaires pour le citoyen (économie familiale, formation personnelle et sociale, etc.), les contenus des matières traditionnelles sont moins spécifiques, plus rudimentaires. Une

formation générale plus longtemps: les options ne commencent qu'en secondaire II et sont très peu nombreuses, les voies sont abolies, il n'y a pas de place pour les préalables exigés par le collégial et la spécialisation professionnelle est reportée après la scolarité obligatoire au secondaire V, VI et VII.

A l'autre bout, la forme qu'a prise le premier cycle universitaire est critiquée dans les universités elles-mêmes. On déplore que les baccalauréats ne fassent pas assez de place à des disciplines autres que celles des orientations choisies. On veut que la formation professionnelle soit reportée au deuxième cycle universitaire (et à côté des maîtrises de recherche on ouvre des maîtrises professionnelles) et que les baccalauréats au premier cycle donnent une formation plus générale.

Les remue-ménage qui ont lieu dans les deux ordres qui nous enserrent ne peuvent que nous toucher. Il nous faut tirer les leçons d'un ordre secondaire qui se transforme en école de base et d'un ordre universitaire qui veut repousser la spécialisation au deuxième

cycle. Quels ajustements, quitte à nous transformer radicalement, vont être requis de nous? Encore une fois la formation fondamentale et l'approche-programme sont au coeur de ces questions.

C'est dans ce contexte de généralisation des études supérieures qu'il faut aussi voir le problème des difficultés d'apprentissage et ce qu'il réclame du professeur de cégep.

Quand des cohortes de plus en plus nombreuses de jeunes accèdent à ce niveau d'études, nous devons nous attendre à y trouver des étudiants moins bien préparés. Et leur enseigner sera donc plus difficile. Mais dans cette situation nouvelle, ce sont aussi les attentes de la société, relativement à la réussite scolaire au cégep, qui changent. Quand, de fait, plus de 60 pour cent d'une classe d'âge donnée accède au collège, ce niveau d'études se trouve placé dans une problématique analogue à celle de l'enseignement obligatoire: admettre et faire réussir. Ce ne peut être en diminuant les standards. Ce qui renforce la responsabilité pédagogique du professeur. Cette situation est là pour rester. Aussi, autant

l'affronter positivement, car le postulat implicite des tenants de l'augmentation de la scolarisation est le suivant: on peut tout faire comprendre et acquérir à une proportion de plus en plus grande d'une population donnée, le tout étant dans la manière de le faire. Nous nous trouvons donc dans une situation qui va valoriser l'aspect pédagogique du métier de professeur de cégep. Mais nous sommes prêts à affronter ce défi. Le corps professoral des cégeps n'a-t-il pas mûri?

3. Évolution du corps professoral des cégeps

Les professeurs de cégep ont atteint l'âge de la maturité.

La maturité, c'est l'âge de l'expérience et de la maîtrise du métier et des savoir-faire du métier. Si, au début de sa carrière, on est préoccupé par la maîtrise de l'objet que l'on a à enseigner (au point que l'on a l'impression de n'avoir rien appris à l'université et que si on n'avait pas à enseigner on ne saurait pas grand-chose), avec le temps et l'expérience on peut se centrer davantage sur l'art d'enseigner et sur

l'acquisition de la maîtrise de cet art. C'est ce qui explique sans doute le succès de Performa.

La maturité, c'est aussi l'âge des bilans et de la recherche d'une valorisation personnelle par ce qui constituera les 15 à 20 ans d'activité professionnelle qui nous restent. Si à 40 ans on n'a pas quitté le métier d'enseignant, il y a des chances qu'on ne le quittera plus. Ce métier doit donc devenir source de valorisation et non de frustration. Et pour cela il faut d'abord que nous puissions nous identifier à ce métier. Or, le professeur de cégep, à la différence du professeur d'université, ne peut s'identifier, sauf exception, par une activité de recherche. Il doit, et il peut, s'identifier par le métier de professeur.

En plus de la maîtrise de l'objet qu'il enseigne, il peut devenir un expert de l'art de l'enseigner à des jeunes qui ont atteint le stade de la pensée formelle et qui très bientôt pourront fonctionner intellectuellement eux-mêmes. Une approche de la formation, à

partir de la formation fondamentale et de l'approche-programme, réclame justement cette expertise de professeur.

Il y a donc dans la conjoncture actuelle des mouvements profonds qui mettent à l'avant-scène les questions auxquelles vous avez réfléchi depuis deux jours. Et ces questions sont là pour rester et elles interpellent plus particulièrement celles et ceux qui travaillent dans les cégeps.

DEUXIEME PARTIE:

DEMYSTIFICATION DES NOTIONS DE "FORMATION FONDAMENTALE" ET "D'APPROCHE-PROGRAMME"

L'utilisation de ces termes à temps et contretemps doit sans doute, tout comme moi, vous irriter, et parfois vous devez réagir avec agressivité contre ce que vous percevez comme un nouveau gadget d'éducation. Ce faisant, vous avez à la fois raison et tort. Raison de réagir ainsi contre l'inflation verbale, mais tort car derrière ces mots se cachent des questions que vous vous posez sans doute depuis longtemps pour peu que vous vous préoccupiez de formation. C'est ce que je voudrais vous montrer.

1. **Quand est-on dans la problématique de la formation fondamentale?**

Il est question de formation fondamentale, ne serait-ce que de façon indirecte, quand vous vous posez des questions:

- **sur vos étudiants:** sur leur motivation d'études (le diplôme? la formation à une profession?...), sur les raisons de leurs échecs, sur leurs difficultés de compréhension, sur leurs manières d'apprendre et de comprendre, sur les lacunes de leur formation antérieure;

- **sur vos cours:** qu'est-ce qui est le plus important, le plus secondaire? Comment vais-je ordonner les éléments de mon cours? Qu'est-ce que je veux qu'ils sachent, qu'ils maîtrisent? Comment vais-je m'en assurer?

- **sur vos stratégies d'apprentissage:** quels moyens vais-je utiliser pour atteindre tels résultats? Quels travaux vais-je leur donner? Comment vais-je m'y prendre pour réexpliquer telle notion qu'ils n'ont pas comprise?

Et il est encore plus directement question de formation fondamentale quand vous exercez avec rigueur et compétence votre métier de professeur. Alain disait: "quand je veux juger un professeur, je me garde bien de voir ce qu'il enseigne, cela ne compte guère, mais je cherche comment il enseigne. S'il considère sa discipline ou sa technique comme une fin en soi, il n'est qu'un pédant, s'il les considère comme moyen de formation, alors il remplit sa mission". Or, en ce domaine, il y a des signes qui ne trompent pas et qui montrent incontestablement que l'on se préoccupe de formation fondamentale, c'est-à-dire de formation.

Vous donnez ce type de formation:

- quand vous allez à l'essentiel des questions à enseigner, que vous ne vous contentez pas de donner des informations, mais que vous visez à constituer des savoirs. Et pour constituer les savoirs, vous fuyez l'anecdote, le superficiel, l'approximation, vous tenez à ce que les informations soient liées;

- quand, pour résoudre les problèmes, vous ne vous contentez pas d'apprendre à vos étudiants des trucs, mais de véritables méthodes;

- quand, dans votre enseignement, vous amenez les étudiants à **changer de niveau**, à passer de la mémorisation à la compréhension, de l'affirmation à l'argumentation, de l'énoncé à la preuve, de la preuve basée sur l'autorité à la preuve basée sur la cohérence ou sur les faits;

- quand, dans les disciplines ou les techniques que vous enseignez, vous dégagez les **notions fondamentales** à maîtriser;

- quand vous êtes capable non pas d'expliquer ces concepts comme des choses intangibles, mais comme des moyens créés pour résoudre des problèmes, pour remplacer tel autre concept qui ne faisait plus l'affaire;

- quand vous pensez que l'étudiant est le **centre organisateur de son savoir**, que l'important est l'assimilation qu'il fait ou ne fait pas, que cette assimilation implique des ruptures relativement à des

préperceptions et qu'elle se mesure par la possibilité ou non d'appliquer ces notions;

- quand vous êtes conscient que les notions que vous enseignez ne sont que des outils pour saisir le réel, que le savoir n'est pas une fin en soi, mais un moyen pour mieux comprendre les choses, les événements, les phénomènes et que ces réalités sont donc plus riches que les concepts par lesquels nous les saisissons;

- quand, au-delà et à travers les disciplines et les techniques que vous enseignez, vous visez des aptitudes plus générales: analyse, raisonnement, démonstration, cohérence, jugement, sens de la complexité, etc.;

- quand, dans votre relation avec les étudiants, vous faites appel aux valeurs en misant sur leur élan, leur goût de progresser, de grandir, de se dépasser, et en leur donnant l'exemple de l'intégrité, du respect de la vérité, du travail, du courage, de la modestie.

2. Quand est-on dans la problématique de l'approche-programme?

Vous êtes déjà dans la problématique de l'approche-programme quand vous vous posez des questions:

- sur **l'étudiant** qui suit le programme. En connaît-il la finalité? Comment s'arrange-t-il avec les contenus disparates? En saisit-il la cohérence? Que viennent faire pour l'étudiant dans ce programme les cours de français, de philosophie? Quelle est sa charge de travail hebdomadaire? Quels sont ses antécédents du secondaire? Son profil socio-économique? Ses intérêts? Ses aptitudes?

- sur **l'organisation et la cohérence des cours du programme**: quels sont les cours qui doivent constituer le programme? Quels cours doivent être prérequis à d'autres? Quelle doit être la place des cours dits de service? Quels sont les éléments essentiels qui doivent rester lors d'un changement de programme? Doit-on procéder par

accumulation ou remembrement? Quels doivent être la place et le rôle des stages dans le programme? etc.

- sur **l'organisation des activités d'apprentissage**: faut-il procéder de l'abstrait au concret ou l'inverse? Comment coordonner et harmoniser les travaux? Quelle place donner aux apprentissages pratiques? etc.

On voit très nettement que ces questions ont monopolisé beaucoup de temps et d'énergie dans les débats des départements. Mais elles sont souvent vécues comme des batailles de territoire où l'intérêt du ou des professeurs prédomine. Ce sont les mêmes questions, mais ayant changé de signe et donc de sens, qui sont au coeur de l'approche-programme. Mais ces questions ne changent de signe que si l'intérêt de l'étudiant et de sa formation prédomine dorénavant.

Le système même du cégep, je l'ai dit tout à l'heure, ne favorise guère l'approche-programme. Et pourtant on compte quelques réussites rares mais éclatantes.

Ainsi de la transformation du programme de soins infirmiers. Des années d'effort de sensibilisation, de coordination d'actions cohérentes auprès de 700 professeures réparties dans 40 collèges ont amené une transformation en profondeur du programme et l'articulation de tous les cours en substituant l'approche "soins infirmiers" à l'approche "médicale". Cette transformation a conduit près de 400 professeures de soins infirmiers à se perfectionner dans un programme de deuxième cycle dans le cadre de Performa, et 50 d'entre elles en sont déjà au stage de l'essai de la maîtrise. Des choses sont donc possibles.

Par ailleurs, ici ou là, et ici même, dans certains programmes techniques, se sont réalisées de véritables concertations entre des professeurs enseignant dans un même programme. Mais il faut remarquer que de telles réussites ont lieu plus dans ce type de programme que dans les programmes préuniversitaires. C'est que dans ces programmes techniques la pression extérieure y est forte (celle du marché du travail ou des ordres qui donnent ou non l'agrément), les finalités visées ne sont pas floues, car leur détermination n'est pas laissée aux seuls acteurs internes, l'appartenance y est renforcée par une identification plus claire

comme en témoignent des manifestations de cohésion (rites d'entrée et de sortie, rencontres sociales des étudiants, échanges entre professeurs et étudiants). D'où l'on peut déjà tirer une règle: l'approche-programme est facilitée dans les situations où le programme subit des pressions des forces extérieures, elle a du mal à apparaître quand les seules forces internes des acteurs du programme sont déterminantes.

TROISIEME PARTIE:

QU'EST-CE QUI PEUT ETRE FAIT DANS UNE INSTITUTION POUR FAIRE AVANCER CES QUESTIONS QUI TOUCHENT LE COEUR MEME DE LA FORMATION?

On ne peut donner ici de recettes, mais je voudrais très simplement et très sommairement vous indiquer quelques règles qu'il conviendrait de ne pas oublier si l'on veut s'engager institutionnellement dans la recherche plus systématique de la formation fondamentale et de l'approche-programme. Je les regrouperai autour de quatre points: les choses à éviter, le jeu des acteurs, la prise en main institutionnelle du changement, la présence des forces exogènes.

1. **Les choses à éviter.** Trois en particulier:

- se servir de la notion de formation fondamentale pour défendre sa discipline contre d'autres ou pour conquérir des territoires occupés par d'autres. En fait, est-on sûr que certaines disciplines donnent une formation plus fondamentale que d'autres? Atteindre ce type de formation ne dépend-il pas d'abord et surtout de la **manière** dont on enseigne plus que de l'objet enseigné? Et il ne faut jamais oublier que la notion de formation fondamentale est apparue dans le Rapport Nadeau en réaction contre la notion de formation générale. Seuls les cours obligatoires et les cours complémentaires avaient le statut de cours de formation générale et semblaient donc viser la formation. Mais ceux qui enseignaient dans les techniques avaient conscience que la maîtrise et l'approfondissement des techniques et des savoirs qui les constituent visent aussi la formation. Quelle que soit la discipline ou la technique enseignée, on peut donc viser une formation

fondamentale dira Nadeau pour tenir compte de la visée formatrice de toutes les disciplines et techniques;

- croire que les objets actuels d'intérêt (approche-programme, formation fondamentale, aide à la réussite) sont différents et doivent donc être traités dans des projets ou des actions institutionnelles distinctes. En fait, ces trois objets traitent d'une même préoccupation: quelle formation veut-on donner à nos jeunes? Quelles sont les connaissances, les habiletés, les attitudes qu'ils doivent maîtriser? Comment dois-je faire pour lever les difficultés de ces apprentissages? Quels sont les éléments sur lesquels je vais m'appuyer?

- jargonner en utilisant ces notions et laisser croire qu'il y a dans ces approches quelque chose de révolutionnaire. Je me suis livré tout à l'heure à une démystification de ces notions et cela doit être fait. Mais à l'inverse, il ne faut pas croire que rien n'est à changer ni que la formation fondamentale et l'approche-

programme adviendront automatiquement. Rien n'est moins sûr. Pour viser ces choses de façon plus concertée, les acteurs doivent changer, et ces changements n'iront pas sans résistance.

2. Le jeu des acteurs et les conditions qui peuvent les favoriser

Viser plus systématiquement une formation fondamentale ou le renforcement de l'approche-programme ne peut se réaliser dans un établissement sans l'implication des professeurs. Cela est évident, mais il faut le redire: c'est vous autres, professeurs, dans votre classe, dans les activités de coordination interdépartementale et départementale, qui pouvez faire avancer les choses.

Et cette implication commence par des choses simples, mais déterminantes, car elles supposent parfois une remise en cause des comportements habituels. Ainsi, pour entrer dans le champ de ces préoccupations, il faut développer en soi - au point que cela devienne une seconde nature - l'approche didactique qui peut se résumer ainsi: qu'est-ce que j'enseigne quand j'enseigne

telle discipline ou telle technique, et quelle est la relation entre ce que je veux enseigner et la manière dont je l'enseigne? Il faut aussi accepter une remise en cause des situations d'apprentissage que l'on utilisera et notamment de celle des travaux. Dans ce métier, comme dans beaucoup d'autres, il y a des procédés que l'on répète et qui perdent de leur efficacité quand on n'en comprend pas le sens. Il faut enfin chercher à connaître ce que les autres disciplines constituant le programme apportent comme connaissances et supposent comme maîtrise et développement d'habiletés, d'aptitudes, d'attitudes. Alors, les renforcements et les ponts pourront être établis favorisant chez l'étudiant l'intégration des savoirs et la cohérence de la formation.

Ces préoccupations, pour devenir pain quotidien pour la majorité des professeurs, doivent bénéficier d'un renforcement institutionnel. Les lieux de ressourcement professionnel habituels (départements, assemblée des coordonnateurs de département, commission pédagogique, activités de perfectionnement de Performa) doivent être habités par ces questions. Mais il faut éviter que

les discussions ne flottent ou dérapent, ce qui arrive hélas trop souvent dans ces lieux, faute de référent concret qui cristallise les discussions et les lignes d'action. Le référent concret, ce sont les étudiants inscrits effectivement dans un programme. L'organisation même de l'enseignement doit donc permettre de faciliter des regroupements ou du moins des réunions de professeurs de disciplines différentes s'adressant aux mêmes étudiants dans un même programme. Il faudra aller jusque là. Le temps est pour le professeur la denrée la plus précieuse: en plus de son enseignement, de la préparation lointaine et immédiate qu'il doit faire, des nombreuses corrections qu'il doit rendre rapidement pour qu'elles aient un effet "formatif", il ne peut se disperser dans de nombreuses réunions de coordination. Si donc, pour les programmes universitaires, on peut constituer une cohorte de 4 ou 5 groupes d'étudiants inscrits dans un même programme, si les 5 ou 6 professeurs de disciplines différentes ont avec cette seule cohorte la totalité ou presque de leur tâche, si les horaires des groupes de cette cohorte et ceux des professeurs attitrés à ces groupes ont

été coordonnés de telle façon que ce groupe de professeurs puisse se rencontrer facilement, alors on crée les conditions pour des échanges fructueux et des actions cohérentes bénéfiques pour la formation. Un tel monde d'organisation existant déjà souvent dans les programmes techniques favorise l'encadrement et la concertation. Elle devrait donc aussi être la règle commune pour les étudiants de première session sinon de première année des programmes préuniversitaires.

Mais vous voyez déjà les bouleversements que cela entraîne dans nos pratiques traditionnelles. Dans le système d'organisation actuel, les contraintes du professeur (choix du cours à donner et choix de l'horaire) sont prises en compte et sont même parfois prédominantes. Au contraire, dans le système proposé, ces contraintes individuelles doivent être subordonnées aux contraintes de fonctionnement de la cohorte d'étudiants et du groupe de professeurs de disciplines différentes qui s'en occupent. Il est évident qu'un tel changement ne suscitera pas tout de go une adhésion enthousiaste! Ce qui m'amène naturellement à parler des résistances auxquelles il faut s'attendre.

3. La prise en main institutionnelle du changement et des résistances qu'il provoque

Formation fondamentale, approche-programme, il n'y a rien là de nouveau ai-je dit, mais **dépasser le stade du discours et des actions individuelles** menées par l'un ou l'autre dans sa classe et **s'engager résolument et de façon concertée** dans ces domaines, cela est nouveau dans nos institutions. Et cela ne se fera pas sans mal. C'est pourquoi, comme dans tout changement important dans une organisation, la volonté politique de la direction doit être présente, mais aussi une conscience aiguë des difficultés du changement, car elles sont réelles.

Cette volonté politique d'une direction s'exprime par une conviction fondée sur des valeurs éducatives par l'implantation d'un organe de coordination des actions de sensibilisation et par le soutien constant à des initiatives qui vont dans le sens des changements désirés. Cela demande donc d'y croire, et pour de bonnes raisons, mais aussi cela demande de l'engagement de ressources.

Mais une direction doit aussi être sensible à la difficulté du changement. Tout changement significatif suppose le passage d'un état d'équilibre à un autre état d'équilibre non encore connu ni réalisé. Il est donc normal que ce passage provoque une résistance. Et cette résistance doit être considérée - et cela doit se sentir - comme légitime. Elle est même utile, fonctionnelle, pour apprivoiser le changement.

Dans ce dossier, il faut s'attendre à des résistances:

- **résistances liées aux personnes.** Des actions concertées et non plus individuelles dans ces domaines peuvent amener des changements d'**habitudes.** Se créer des habitudes est normal, c'est une mesure d'économie que l'on construit, à partir d'essais et erreurs, de comportements attendus, de succès rencontrés. Or, le corps d'habitudes que l'on s'est constitué au cégep, et tout dans le système y concourt, est fait d'habitudes d'action individuelle ou disciplinaire. Mais les habitudes nouvelles demandées ne sont pas connues ni constituées, les modèles ne sont pas éta-

blis, d'où la **peur du nouveau, de l'inconnu.** Cette résistance peut être tellement forte que des alliés potentiels de changement ne le sont pas vraiment. Ainsi, par exemple, la critique n'est pas le signe suffisant d'une volonté de changement. On peut critiquer longtemps et très fort une situation sans vouloir pour autant la changer, car on sait comment la manipuler (et la critique est une des armes de cette manipulation), alors qu'on ne sait pas comment manipuler et vivre dans la nouvelle situation;

- **résistances liées au système social informel des groupes.** Il y a ainsi dans les groupes et donc dans les départements et dans les collèges des **normes informelles** qui orientent les opinions et les actions. Si le changement visé bouleverse cette norme informelle, il suscitera une résistance. Ainsi, attendez-vous à cela si vous voulez introduire l'approche de la formation fondamentale dans des groupes qui valorisent de fait la mémorisation ou l'épanouissement et la croissance spontanée ou la seule évaluation sommative. Le changement proposé peut aussi bouleverser les

intérêts et les droits acquis. Un groupe n'est pas nécessairement égalitaire, il s'établit ainsi de façon informelle entre les membres du groupe une hiérarchie au plan du prestige de l'autorité, du pouvoir, des droits. Comme dans un poulailler, il y a ainsi les vieux coqs, les jeunes coqs, les vieilles poules, les jeunes poulettes et poulets ou, pour parler de façon plus noble, il y a le club des sénateurs et les petits nouveaux. Si cette subtile hiérarchie est remise en cause par le changement, celui-ci sera difficile. Ainsi une des difficultés essentielles de l'instauration de l'approche-programme vient d'une pratique d'attribution de cours de certains (beaucoup?) départements: l'attribution du cours et donc de l'horaire se fait par le professeur lui-même qui choisit sa tâche réelle selon l'ordre d'ancienneté!

- **résistances liées au mode d'implantation du changement.** On peut éviter un certain nombre de résistances si on n'oublie pas trop quelques règles élémentaires qu'on bouscule souvent par impatience. Il faut respecter les personnes qui doivent changer. Elles doivent avoir droit au chapitre

et ne doivent pas se sentir méprisées. Il faut savoir que le temps est nécessaire pour intégrer les changements et que la crédibilité de ceux qui les mettent en oeuvre est essentielle.

Comment agir devant ces difficultés? Il n'y a pas de solution miracle. Rétrospectivement, en observant des situations de changement manquées ou réussies, on peut dégager quelques règles qu'il est toujours difficile d'ajuster et d'harmoniser sur le terrain. Je les donne ici en vrac. Il faut écouter l'expression des résistances - il y a toujours quelque leçon à en tirer - et donc il faut soumettre le projet à l'influence des acteurs visés par le changement. Les promoteurs doivent susciter la confiance, faire preuve de flexibilité, être capables d'ajuster les durées. Il faut investir des ressources pour promouvoir et soutenir le changement. Il faut "vendre" le changement en mettant en relief ses avantages et en montrant comment il peut résoudre des problèmes perçus. Il faut réduire l'inconnu et les sources d'insécurité en soutenant des groupes-pilotes constitués de volontaires qui ouvriront les chemins, créeront de nouveaux

modèles. Il faut aller chercher des alliés crédibles, les démultiplicateurs qui se feront les promoteurs du changement. Et il faut faire preuve de patience, de ténacité, de persévérance.

4. L'existence de forces externes

Vingt ans de fonctionnement du cégep nous permettent d'en mieux saisir les lacunes. Une de ces lacunes, je l'ai dit plus haut, est le peu de place laissé aux forces exogènes; les forces endogènes y sont prédominantes: les programmes sont révisés par ceux qui les dispensent, le diplôme décerné par le ministre enregistre les notes données par ceux qui dispensent l'enseignement, l'application des programmes ministériels relève du seul professeur, l'instance départementale ayant peu de force de coercition.

Or, la richesse des programmes, la pertinence des mécanismes d'encadrement de l'enseignement, la validité des modes d'évaluation, la compétence des maîtres constituent les ingrédients de base qui font la qualité d'un système d'éducation. Mais

l'on constate que les trois premiers éléments échappent, ou presque, à des forces extérieures au point que la crédibilité de la formation prodiguée par les cégeps est périodiquement remise en cause. Mais ne nous faisons pas d'illusion, le mouvement de transformation qualitative en oeuvre dans l'approche-programme et la formation fondamentale n'aura de chance de se développer et de s'étendre que si nous acceptons l'intervention de forces extérieures en accentuant et renforçant les éléments de convergence. Déjà nous constatons que dans les programmes techniques les consensus, pour atteindre ces cibles pédagogiques, sont plus faciles à assurer à cause de l'existence de forces extérieures. Aussi, que diriez-vous si, à la fin du collégial, les postulants à un DEC des programmes préuniversitaires - où les forces extérieures sont actuellement inexistantes - pouvaient, s'ils le désiraient, passer un examen de synthèse centré sur le programme, examen administré par un ensemble de collèges ou par le ministère? L'obtention du diplôme ne serait pas conditionnelle à la passation ou à la réussite de cet examen, mais pour ceux qui le passeraient

les résultats obtenus seraient colligés sur le bulletin et serviraient à qualifier le diplôme. Imaginez un instant l'effet de stimulation qu'aurait une telle mesure pour les professeurs qui enseignent à ces étudiants. Il ne s'agirait plus alors de palabrer indéfiniment sur la formation fondamentale et l'approche-programme, il faudrait se mettre résolument à l'oeuvre.

CONCLUSION

Je conclus brièvement. Nous autres sommes les membres d'une génération gâtée. Nous avons bénéficié de formation solide. A la sortie de l'université, nous avons trouvé facilement du travail. Dans les années 70, nous avons pu expérimenter le libéralisme des moeurs et le libéralisme pédagogique. Bien sûr, le réveil provoqué par la crise économique des années 80 fut d'autant plus rude. Mais on ne peut, ne serait-ce que par santé mentale, passer la deuxième partie de notre vie professionnelle à nous lamenter. D'autant que les jeunes, qui fréquentent nos écoles maintenant, auront affaire à des situations plus difficiles que les nôtres. Et ne pouvons-nous leur donner - ne serait-ce que pour nous

faire pardonner notre laxisme antérieur et aussi parce que nous avons plus de métier - ce que nous-mêmes avons eu de meilleur: une formation solide? Le défi en vaut la peine.

NOTES